

**AUTODISCIPLINA NA SALA DE AULA
ALUNOS MAIS ENVOLVIDOS E PROFESSORES MAIS
CONFIANTES?**

Celina Mendes Moura Lopes Arroz

**Tese de Doutoramento em Ciências da Educação
(Psicologia e Educação) apresentada à Faculdade de Ciências
Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa, sob
orientação do Professor Doutor João Manuel Nunes da Silva Nogueira
da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas**

Junho de 2015

CELINA MENDES MOURA LOPES ARROZ

**AUTODISCIPLINA NA SALA DE AULA
ALUNOS MAIS ENVOLVIDOS E PROFESSORES MAIS
CONFIANTES?**

Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa

LISBOA

Junho de 2015

ÍNDICE

Agradecimentos	ii
Resumo	iii
Abstract	iii
 CAPÍTULO 1. INTRODUÇÃO	 1
1.1 Colocação do problema	6
1.2 Objetivo do estudo	7
1.3 Hipóteses	8
1.4 Significado teórico do estudo	8
1.5 Importância do estudo para a prática	9
 CAPÍTULO 2. ESTADO DA ARTE	 11
2.1 Enquadramento teórico sobre a (in)disciplina em meio escolar	13
2.1.1 Evolução do conceito de (in)disciplina	13
2.1.2 Causas da indisciplina no contexto da sala de aula	16
2.1.2.1 Causas endógenas	17
2.1.2.2 Causas exógenas	20
2.1.3 Modelos de gestão da (in)disciplina na sala de aula	21
2.1.3.1 “Tolerância Zero”	21
2.1.3.2 Correção e prevenção – diálogo e gestão participada	23
2.2 Programas de intervenção de gestão da disciplina em meio escolar	24
2.2.1 Programa SWPBS – Schoolwide Positive Behavioral Supports	25
2.2.1.1 Características do programa	26
2.2.1.2 Robustez do programa	30
2.2.1.3 Eficácia do programa	30
2.2.1.4 Limitações do programa	31

2.2.2 Programa SEL – Social e Emocional Learning	33
2.2.2.1 Características do programa	34
2.2.2.1.1 Abordagem dos programas de intervenção SEL	35
2.2.2.1.2 Desenvolvimento social e emocional	37
2.2.2.2 Perfil do professor SEL	39
2.2.2.3 Programas SEL comercializados e adquiridos pela escola	41
2.2.2.4 Integração dos programas SEL nos currículos das disciplinas	42
2.2.2.5 Eficácia dos programas SEL	43
2.2.2.6 SWPBS e SEL: Diferentes perspetivas mas compatíveis	46
2.3 Sala de aula: Desenvolvimento social, emocional e moral dos alunos	47
2.3.1 Clima de sala de aula	47
2.3.1.1 Definição de clima de sala de aula	47
2.3.1.2 A relação entre professor-alunos	48
2.3.1.3 Disciplina com dignidade e responsabilidade: Prevenção de problemas de comportamento	49
2.3.2 Autodisciplina social e moral	56
2.3.2.1 Definição de autodisciplina	56
2.3.2.2 Desenvolvimento social e moral em Kant, Piaget e Kohlberg	57
2.3.2.3 Motivação intrínseca: Preditor da autorresponsabilização social e moral	67
2.3.2.4 O professor: Agente do desenvolvimento social e moral	69
2.3.2.4.1 Como desenvolver a educação moral	70
2.3.3 Envolvimento académico dos alunos	72
2.3.3.1 Definição de envolvimento académico	72
2.3.3.2 Fatores de envolvimento nas atividades académicas	74
2.3.4 Autoeficácia no professor	77
2.3.4.1 Definição de autoeficácia	77
2.3.4.2 Modos de agência humana	78
2.3.4.3 Autoeficácia no professor: Impacto na gestão da instrução e dos comportamentos na sala de aula	79
 CAPÍTULO 3. METODOLOGIA	 83
3.1 Participantes	85
3.2 Procedimento	87

3.2.1 Apresentação do estudo às escolas, professores, alunos e encarregados de educação	87
3.2.1.1 Escolas	87
3.2.1.2 Professores de Língua Portuguesa – 2º ciclo	87
3.2.1.3 Alunos e encarregados de educação	88
3.2.2 Desenho da investigação	88
3.2.2.1 A escolha do tipo de desenho experimental	91
3.2.2.2 Programa da formação	92
3.2.2.3 Estruturação do programa da formação	92
3.2.2.4 Objetivos	93
3.2.2.5 Conteúdos	94
3.2.3 Procedimentos na aplicação dos instrumentos de medida	95
3.2.3.1 Questionários aos alunos e professores	95
3.2.3.2 Observação de aulas em registo vídeo	96
3.2.3.3 Procedimentos da observação	96
3.2.3.4 Professores Observadores das aulas em registo vídeo	97
3.3 Instrumentos	99
3.3.1 Medição do clima da sala de aula, autodisciplina e envolvimento dos alunos	99
3.3.1.1 Questionário – alunos	99
3.3.1.2 Questionário – professores	101
3.3.1.2.1 Medição da Autoeficácia	102
3.3.1.3 Instrumento de avaliação das aulas em registo vídeo	103
3.3.1.4 Relatório individual do professor sobre a aplicação do programa de intervenção na sala de aula	104
3.3.1.5 Outras avaliações	105
3.3.1.5.1 Avaliação das sessões da formação	105
3.3.1.5.2 Avaliação da ação de formação	105
3.4 Recolha de dados	105
3.5 Tratamento dos dados	106
 CAPÍTULO 4. RESULTADOS	 109
4.1 Estudo das escalas	111
4.1.1 Consistência interna	111

4.1.1.1	Questionário – professores	111
4.1.1.2	Questionário – alunos	112
4.2	Resultados das variáveis dependentes e sua significância	114
4.2.1	Comparação dos resultados da avaliação dos alunos por cada professora – Pré-Teste e Pós-Teste	114
4.2.1.1	Clima da sala de aula	114
4.2.1.2	Autodisciplina	115
4.2.1.3	Envolvimento acadêmico	117
4.2.2	Resultados das avaliações dos professores observadores das aulas em registo vídeo – Pré-teste e Pós-teste	119
4.2.2.1	Clima da sala de aula	120
4.2.2.2	Autodisciplina	122
4.2.2.3	Envolvimento acadêmico	123
4.2.3	Relação entre a autoavaliação das professoras e a avaliação dos professores observadores – Pré-teste e Pós-teste	125
4.2.4	Correlação entre variáveis das escalas das professoras, dos professores observadores e dos alunos – Pré-teste	128
4.2.5	Correlação entre variáveis das escalas das professoras, dos professores observadores e dos alunos – Pós-teste	129
4.3	Análise qualitativa	130
4.3.1	Relatórios individuais das professoras sobre a aplicação do programa de intervenção com os alunos	130
4.3.1.1	Estratégias e atividades implementadas	131
4.3.1.1.1	Clima da sala de aula	131
4.3.1.1.2	Competências sociais e emocionais e a autodisciplina	133
4.3.1.2	Eficácia global do programa de intervenção	134
4.3.1.2.1	Clima da sala de aula	134
4.3.1.2.2	Autodisciplina dos alunos	136
4.3.1.2.3	Envolvimento acadêmico dos alunos	137
4.3.1.2.4	Autoeficácia das professoras	138
4.3.1.2.5	Autoavaliação das professoras sobre alterações na sua prática pedagógica	140
4.3.1.3	Constrangimentos na implementação do programa de intervenção	142

4.3.1.4 Possibilidade de articulação entre os conteúdos do programa da disciplina de Língua Portuguesa e o desenvolvimento de competências sociais e emocionais	145
4.3.1.4.1 Facilidade de articulação	145
4.3.1.4.2 Dificuldade de articulação	146
4.3.2 Avaliação das sessões da formação	146
4.3.2.1 Pertinência dos conteúdos, estratégias e atividades	146
4.3.2.2 Motivação para experimentar	147
4.3.2.3 Dificuldades para a implementação	147
4.3.2.4 Acreditar que é capaz	148
4.3.2.5 Mudanças de perspetiva pedagógica	148
4.3.2.6 Envolvimento	149
4.3.2.7 Gestão da formação	149
4.3.3 Resultados da avaliação da formação pelo Centro de Formação	149
 CAPÍTULO 5. DISCUSSÃO	 153
5.1 Limitações do estudo	159
 CAPÍTULO 6. CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES	 163
6.1 Conclusões	165
6.2 Recomendações	169
6.2.1 Formação a professores e aplicação de programas de intervenção SEL nas escolas.....	169
6.2.2 Futuras investigações.....	170
 REFERÊNCIAS	 173
 ANEXOS	 189
Anexo 1. – Atribuição de turmas às professoras no início do ano letivo de 2012 - 2013	
Anexo 2. – Caracterização dos alunos por escola e por turma	
Anexo 3. – Carta aos diretores das escolas	
Anexo 4. – Documento sobre o projeto de investigação, entregue aos elementos do conselho pedagógico da escola B, no final do ano letivo de 2011-2012	

Anexo 5. – Documento sobre o projeto de investigação, entregue às professoras de Língua Portuguesa do 2º ciclo das duas escolas, no final do ano letivo de 2011-2012

Anexo 6. – Esclarecimento sobre o projeto de investigação aos encarregados de educação dos alunos de algumas turmas da escola A, em setembro do ano letivo de 2012-2013, lido em reunião pelo diretor de turma

Anexo 7. – Autorização dos encarregados de educação sobre a participação dos seus educandos no projeto de investigação

Anexo 8. – Levantamento dos alunos, por professora e por turma, que não foram autorizados pelos encarregados de educação a serem filmados aquando das observações das aulas, em registo vídeo

Anexo 9. – Cronograma do projeto da investigação

Anexo 10. – Plano do programa da formação

Anexo 11. – Grelha de registo das professoras sobre a visualização das suas aulas observadas em registo vídeo, na avaliação pré-teste

Anexo 12. – Identificação dos professores observadores

Anexo 13. – Guião orientador do professor observador

Anexo 14. – Contrato de responsabilidade do professor observador

Anexo 15. – Distribuição pelos professores observadores das aulas observadas em registo vídeo

Anexo 16. – Questionário dos alunos

Anexo 17. – Professores e alunos colaboradores na construção de itens da escala da autodisciplina

Anexo 18. – Pré-questionário dos alunos

Anexo 19. – Questionário dos professores de Língua Portuguesa - 2ºciclo

Anexo 20. – Pré-questionário dos professores

Anexo 21. – Relatório da avaliação do professor observador

Anexo 22. – Grelha de registo de estratégias e atividades experimentadas na sala de aula

Anexo 23. – Relatório geral sobre os resultados e obstáculos observados com a implementação das estratégias e atividades na sala de aula

Anexo 24. – Instrumento de avaliação das sessões de formação

Anexo 25. – Ficha de avaliação da formação às professoras pelo Centro de Formação

Anexo 26. – Intercorrelação entre os dados das variáveis do pré-questionário do professor pela correlação de Pearson

Anexo 27. – Médias e desvio padrão dos resultados dos questionários dos alunos por cada professora – Pré-teste e Pós-teste

Anexo 28. – Médias e desvio padrão – avaliação dos professores observadores -, por professora, pelo teste de Wilcoxon para amostras relacionadas – Pré-teste e Pós-teste

Anexo 29. – Valor de significância das variáveis pelo teste de Wilcoxon para amostras relacionadas – Professores observadores – Pré-teste e Pós-teste

Anexo 30. – Exemplos de atividades implementadas pelas professoras na sala de aula

Anexo 31. – Resultados da avaliação da formação pelo Centro de Formação

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. – Sistematização do desenho experimental	90
Figura 2. – Médias dos dados dos questionários dos alunos sobre clima da sala de aula por cada professora – Pré-teste e Pós-teste	115
Figura 3. – Médias dos dados dos questionários dos alunos sobre autodisciplina por cada professora – Pré-teste e Pós-teste	116
Figura 4. – Médias dos dados dos questionários dos alunos sobre envolvimento acadêmico por cada professora – Pré-teste e Pós-teste	118
Figura 5. – Médias da variável clima, da sala de aula, na avaliação dos professores observadores por cada professora – Pré-teste e Pós-teste	121
Figura 6. – Médias da variável autodisciplina, na avaliação dos professores observadores por cada professora – Pré-teste e Pós-teste	122
Figura 7. – Médias da variável envolvimento acadêmico, na avaliação dos professores observadores, por cada professora – Pré-teste e Pós-teste	124
Figura 8. – Valores atribuídos pelas professoras sobre a autoeficácia na ajuda aos alunos a autorregular os seus comportamentos – Pré-teste e Pós-teste ...	127

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1. – Caracterização dos professores	86
Tabela 2. – Caracterização dos alunos	86
Tabela 3. – Intercorrelação entre as variáveis do questionário das professoras pela correlação de Pearson	112
Tabela 4. – Valor α de Cronbach's e nº de itens das escalas do questionário das professoras	112
Tabela 5. – Intercorrelação entre as variáveis do questionário dos alunos pela correlação de Pearson	113
Tabela 6. – Valor α de Cronbach's e nº de itens das escalas do questionário dos alunos	113

Tabela 7. – Médias e desvio padrão da avaliação das variáveis pelos professores observadores – Pré-teste e Pós-teste	119
Tabela 8. – Nível de significância pelo Teste de Wilcoxon das variáveis na avaliação dos professores observadores – Pré-teste e Pós-teste	120
Tabela 9. – Médias e desvio padrão – autoavaliação das professoras e avaliação dos professores observadores – Pré-teste e Pós-teste	126
Tabela 10. – Níveis de correlação entre as variáveis das escalas das professoras, dos professores observadores e dos alunos pela correlação de Spearman – Pré-teste	128
Tabela 11. – Níveis de correlação entre as variáveis das escalas das professoras, dos professores observadores e dos alunos pela correlação de Spearman – Pós-teste	130
Tabela 12. – Médias dos níveis atribuídos pelas professoras na avaliação global da formação	151

Aos meus pais, ao Luís, à Catarina e à Joana

Agradecimentos

Agradeço, com profundo apreço, ao orientador Professor Doutor João Manuel Nunes da Silva Nogueira, a sua genuína cooperação e extrema paciência. Mas também pela sua assertiva orientação em todo o processo, nunca elogiando demasiado mas finalizando sempre os nossos encontros com a mesma frase “Está a correr bem!”. Pela sua simpatia e amabilidade com que sempre me recebeu e me estimulou. Por vezes, às voltas com situações mais complexas para as quais tinha sempre uma solução, nunca se sentindo qualquer pessimismo.

À professora doutora Nair Azevedo que me apoiou quando a procurei porque apreciava a sua opinião.

Ao professor George Bear da Universidade de Delaware que me disponibilizou o *Delaware School Climate Surveys Technical Manual* de 2011, que apresenta escalas que me ajudaram na construção das escalas utilizadas sobre clima da sala de aula e da autodisciplina. E também à *Academic Social and Emocional Learning (Casel)* que me facultou informação.

Um profundo agradecimento aos Diretores das duas escolas onde decorreu a investigação, que desde o primeiro momento me abriram as portas, confiaram em mim e no projeto de investigação, prevendo que as sementes deixadas no corpo docente participante poderiam beneficiar a escola.

Às professoras de Língua Portuguesa do 2º ciclo, das duas escolas, que se disponibilizaram, a pedido dos diretores e conselhos pedagógicos, a aceitar o desafio de serem sujeitas a uma formação específica para aplicarem um modelo alternativo de disciplina na sala de aula. Além da responsabilidade, as professoras revelaram também uma grande generosidade.

Aos alunos das professoras que, intrigados no início, levaram muito a sério a sua participação, com respeito e entusiasmo.

Às funcionárias, das duas escolas, que sempre que me viam, ainda ao fundo dos corredores, me orientavam na indicação das salas, porque sabiam que eu tinha o tempo cronometrado ao minuto.

A todos, muito obrigada.

Resumo

O estudo, com um desenho quase experimental, teve como objetivo verificar os efeitos de um programa específico de formação tipo SEL (aprendizagem social, emocional) e de autodisciplina nas variáveis: clima da sala de aula, autodisciplina, envolvimento académico e autoeficácia dos professores. Um grupo de 13 professoras de Língua Portuguesa, do 2º ciclo, a lecionar a 489 alunos do 5º e 6º ano, em duas escolas do Alentejo Litoral, foi sujeito ao programa específico de formação e implementou-o com os alunos durante um período de 5 meses. Para a recolha de dados na avaliação pré-teste e pós-teste utilizou-se o questionário, aplicado às professoras e aos alunos, e a observação de aulas em registo vídeo. As aulas filmadas foram analisadas por 21 professores observadores, de diferentes disciplinas e de outras escolas, com mais de dez anos de experiência profissional. Os registos individuais das professoras, em grelhas orientadas, sobre a aplicação e a eficácia do programa nos alunos, foram submetidos a análise de conteúdo. Ainda que os resultados não sejam significativos estatisticamente, indicam tendências positivas na alteração das variáveis, sobretudo os da avaliação dos professores observadores. Os resultados dos dados qualitativos mostram alterações positivas no clima relacional da sala de aula, nos comportamentos sociais dos alunos e maior envolvimento cognitivo, emocional e comportamental nas atividades da disciplina. Na autoeficácia das professoras também se verificaram ganhos positivos na avaliação pós-teste.

Palavras-chave: desenvolvimento social e emocional; autodisciplina; envolvimento académico e autoeficácia.

Abstract

This study relies on a quasi-experimental design and aimed at checking the effects of a specific training program, similar to SEL (social and emotional learning) and of self-discipline, in the variables: classroom atmosphere, self-discipline, academic involvement and teachers' self-efficacy. A group of 13 female teachers of Portuguese Language, teaching 489 students of 5th and 6th grades in two schools in Alentejo Litoral, participated in the specific training programme and implemented it with their students for a period of 5 months. A questionnaire, applied both to the teachers and to the students, together with classroom observation recorded on video, provided data for the pretest and posttest evaluation. The filmed classes were analysed by 21 observer teachers of different subjects in other schools, with more than 10 years of professional experience. Individual notes about the application and efficacy of the program on students, taken on guided grids by the teachers of Portuguese Language, were submitted to content analysis. While the results of the investigation are not statistically representative, they indicate positive tendencies in

the change of the variables, mainly the ones concerning the evaluation done by the observer teachers. The results of the qualitative data show positive changes in the relational atmosphere in the classroom and in students' social behavior, as well as a greater cognitive, emotional and behavioural involvement in classroom activities. Positive changes in teachers' self-efficacy have also been observed in the posttest evaluation.

Key words: social and emotional growth; self-discipline: academic involvement and self-efficacy.

| CAPÍTULO 1. INTRODUÇÃO

*A educação é o ponto em que decidimos se amamos o mundo
o bastante para assumirmos a responsabilidade por ele.*

Hannah Arendt

Os problemas de comportamento social no cotidiano da escola e na sala de aula desestabilizam emocionalmente o professor e fragilizam-no na confiança das suas capacidades para ensinar e gerir as relações interpessoais. A indisciplina escolar e a desmotivação dos alunos pela aprendizagem, dois problemas que se inter-relacionam, têm criado inseguranças e desnorte nos professores, sobre possibilidades de pensarem e operacionalizarem alternativas educativas para uma disciplina centrada no desenvolvimento social, emocional e moral dos alunos.

Perante uma escola democrática, para todas as crianças em idade escolar, desde 1974, em que a frequência obrigatória se tornou uma exigência, com a igualdade de oportunidades, o professor tem tido dificuldade em se ajustar a uma nova realidade social (Estrela, 1986). Face a um contexto social de sala de aula com várias diversidades – alunos de várias origens culturais e socioeconómicas, com desigualdades muitas vezes abissais; diferentes motivações para aprender; enormes défices em competências sociais e emocionais, e daí, com menos conexão com a escola; alunos vítimas de dramas familiares e de maus tratos; alunos perdidos e inseguros pela acumulação do insucesso, ao que se acrescenta, entre outros problemas sociais, as transformações emocionais próprias do desenvolvimento da criança que geram, inevitavelmente, comportamentos emocionais desajustados – o professor tem-se defrontado com um processo de agravamento contínuo de indisciplina, gerado por uma diversidade de tensões que criam problemas de comportamento no interior da sala de aula e influenciam o envolvimento académico dos alunos, propiciando o insucesso, o absentismo e o abandono (Curwin, Mendler, & Mendler, 2008).

A escola assiste e confronta-se, tal como outras instituições da sociedade, com os problemas que nos trouxe o paradigma económico e social moderno da segunda parte do

século XX (a debilidade dos laços sociais tradicionais de proximidade, desestruturação familiar, a sobrevalorização do indivíduo em oposição ao coletivo ou o excesso da atenção à imagem) e ao mesmo tempo, como refere Hargreaves (1998), experimenta-se um mundo instável e imerso numa rápida e incerta transformação, para o qual os professores não estão preparados. O professor atual tem pela frente os desafios da pós modernidade que, como sublinha Santos (1994), é preciso “reinventar o futuro”, pelo pensar em alternativas criativas e diferentes das da modernidade. A educação coloca-se neste fundamental desafio.

Neste mundo de indefinições e de contradições, a escola, mais do que nunca, necessita de ter um profundo conhecimento da psicologia do desenvolvimento da criança, como meio de saber interpretar modelos de ensino que promovam a aprendizagem de competências socioemocionais dos alunos e a autorresponsabilização social e moral para que as crianças e os jovens sejam mais capazes na resolução dos problemas de um mundo incerto. No ensino tem prevalecido a aquisição de conhecimentos académicos e sido subalternizado o saber pensar e a promoção de capacidades para a vida. Como Goleman (2006) bem notou, ao referir-se aos incidentes com armas em escolas nos EUA, desde a década de noventa do século XX, que além dos maus resultados académicos na Matemática e na Leitura, há uma maior preocupação que é a iliteracia emocional, deficiência que continua a ser ignorada nos currículos das escolas.

Durlak, Weissberg, Dymnicki, Taylor e Schellinger (2011) chamam a atenção para o facto de que a escola tem um papel fundamental a desempenhar na saúde mental das crianças pela promoção do seu desenvolvimento cognitivo, mas também do desenvolvimento social e emocional. E, ainda que as escolas tenham constrangimentos, porque pressionadas pelo aumento do sucesso académico, os professores devem priorizar e efetivamente implementar os alicerces do desenvolvimento socioemocional e da autodisciplina que produzem múltiplos benefícios no comportamento e no envolvimento dos alunos nas atividades académicas.

A educação social e moral tem sido mais vista como uma tarefa dos pais e a escola como um espaço de instrução para ensinar conhecimentos gerais das disciplinas.

Enredado nesta dicotomia de responsabilidades sobre a quem pertence mais educar e ainda preso a um modelo de ensino mais transmissor de saberes do que de desenvolvimento, organizador do pensamento do aluno, o professor tem preterido o desenvolvimento intelectual, social e moral. Traves-mestras indissociáveis da arquitetura do desenvolvimento da criança e do adolescente (Kohlberg, 1992; Piaget, 1976).

O ser professor competente na sociedade atual já não é só estar preparado cientificamente em relação aos conhecimentos da sua disciplina e aos métodos de ensino aprendizagem, mas é saber criar um clima de sala de aula positivo, onde a relação de respeito mútuo faça parte integral do quadro relacional desse espaço de convivência e que saiba relativizar as situações problema, vendo nestas oportunidades educativas para o desenvolvimento social e moral dos alunos e não ameaças à aprendizagem. Este professor terá que dar tanta importância ao ensino dos conteúdos programáticos, como à gestão da autorregulação dos comportamentos dos alunos, porque sem um eficaz domínio na prevenção de problemas de comportamento, a aplicação, com qualidade, do plano programático da disciplina curricular ficará prejudicada. A eficácia do professor está sobretudo na capacidade de gerir a relação pedagógica no contexto da sala de aula e menos na sua competência, no conhecimento académico e institucional (Jesus, 1996). A cultura da disciplina que impõe a obediência a regras mais construídas pelo adulto, leia-se professor e pais, do que construídas com os alunos, que castiga ou ameaça pelo não cumprimento, já não faz parte do nosso mundo democrático que se deseja cooperativo, reflexivo e inventivo.

O professor precisa de amar o mundo, como diz a epígrafe de Arendt (2001), para que se torne responsável por ele, porque tem nas suas mãos a tarefa de educar para um mundo mais pacífico e de respeito pelo outro. Para isso, tem de definir para si, como grande meta estratégica do ensino, o desenvolvimento nos alunos de uma consciência social e moral, porque só pela interiorização de comportamentos sociais e morais se pode mudar a cultura da indisciplina e dar lugar a uma cultura autêntica de autodisciplina e de responsabilidade social. Tendo certezas sobre para que serve educar as crianças e os adolescentes, teremos, com certeza, professores mais confiantes, acreditando nas suas

capacidades como educadores, e alunos melhor preparados para a vida e para serem futuros construtores da sociedade.

1.1 Colocação do problema

Os professores têm-se confrontado, nos últimos anos, com frequentes problemas de indisciplina na sala de aula, sendo os mais graves, como vimos, reflexo dos problemas da sociedade contemporânea. A indisciplina é um dos fatores causadores da falta de qualidade do clima da sala de aula, do insucesso acadêmico e da falta de autoconfiança dos professores nas suas capacidades de gestão dos comportamentos dos alunos. Numa perspetiva educativa behaviorista em que se acredita que o crescimento comportamental da criança se “constrói” pela obediência, castigo e recompensa é, com insistência, que as escolas e os professores têm utilizado, sobretudo, estratégias punitivas na infração das regras. A prevenção dos problemas de comportamento e o desenvolvimento da autodisciplina a longo prazo têm sido preteridos pela remediação do comportamento a curto prazo.

O modelo de disciplina utilizado, centrado no professor, que exige a obediência à regra ditada por si, que castiga ou recompensa, em vez de educar, não trata o aluno com dignidade. Para além disso, não resolve os problemas de comportamento social e emocional, atrofia a motivação intrínseca e a autonomia da consciência pessoal dos alunos, desmotiva para o envolvimento académico e diminui a confiança do professor na prática pedagógica e dos pais em relação à escola. Uma escola, que se exige democrática para todas as crianças, requer do professor mudanças significativas na conceção do que é educação, como garantia de se tornar um educador da construção social e moral das crianças e dos adolescentes e não só um profissional do conhecimento científico da disciplina e dos métodos e técnicas para ensinar.

Programas específicos, de aprendizagem social e emocional (SEL), sustentados pela psicologia do desenvolvimento, centrados nos alunos, sobretudo aplicados nos EUA, e testados os seus resultados por investigações empíricas (Bear, 2010; Hamre & Pianta, 2005; Landrum, Tankersley, & Kauffman, 2003), têm ajudado professores a promoverem

um clima de sala de aula positivo e competências sociais e emocionais que estão na base do desenvolvimento da autodisciplina nos alunos.

No estudo empírico estivemos interessados em verificar como funcionaria um grupo de professores do ensino básico, sujeito a um programa específico de formação tipo SEL, sobre disciplina positiva e desenvolvimento social, emocional e autodisciplina, como alternativa à disciplina centrada no professor, baseada na obediência às normas impostas, na sanção e na recompensa. Na aplicação das estratégias do programa de formação com os alunos e que impactos conseguiriam estes professores no ambiente da sala de aula, na autodisciplina e no envolvimento dos alunos nas atividades da disciplina. Professores a lecionarem uma disciplina, como a Língua Portuguesa, cujos conteúdos programáticos proporcionassem oportunidades para a aprendizagem social e moral, em articulação com o programa de intervenção, e tivessem mais tempos letivos no horário semanal para facilitar a aplicação do mesmo.

A questão de pesquisa que se nos impôs foi se pode a capacitação de professores, em gestão positiva de sala de aula e em competências socioemocionais e autodisciplina, ser preditor da promoção da autorresponsabilização social dos alunos, condição para um maior envolvimento dos alunos nas atividades curriculares e para que os professores acreditem mais na sua competência? Se acreditarem que são capazes de ter impactos nas ações na sala de aula, serão motivados a resistir e persistir perante os obstáculos (Bandura, 2001) e tornam-se mais confiantes.

1.2 Objetivo do estudo

O objetivo do estudo foi avaliar os efeitos de um programa de formação específico sobre promoção da disciplina positiva na sala de aula e da autodisciplina dos alunos num grupo de professores de Língua Portuguesa, a lecionar o 2º ciclo do ensino básico - 5º e 6ºanos - em duas escolas básicas, no clima da sala de aula, na autodisciplina e no envolvimento académico dos alunos (cognitivo, emocional e comportamental) e ainda na autoeficácia dos professores. Verificar os constrangimentos dos professores na implementação do programa de intervenção no espaço letivo da disciplina curricular é um objetivo complementar.

1.3 Hipóteses

Tendo como referência a formulação do problema e o objetivo da investigação definimos as seguintes hipóteses:

1ª Hipótese – O programa de intervenção tem efeito positivo no clima da sala de aula.

2ª Hipótese – O programa de intervenção contribui para que os alunos sejam mais autodisciplinados na sala de aula.

3ª Hipótese – O programa de intervenção tem efeito num maior envolvimento dos alunos (cognitivo, emocional e comportamental) nas atividades de aprendizagem.

4ª Hipótese – O programa de intervenção contribui para uma maior autoeficácia nos professores.

5ª Hipótese – O programa de intervenção não contribui para a alteração do clima da sala de aula.

6ª Hipótese – O programa de intervenção não contribui para a alteração da autodisciplina na sala de aula

7ª Hipótese - O programa de intervenção não contribui para a alteração do envolvimento académico dos alunos.

8ª Hipótese - O programa de intervenção não contribui para a alteração da autoeficácia dos professores.

1.4 Significado teórico do estudo

Em termos teóricos, os resultados da investigação sobre uma resposta alternativa ao problema da indisciplina, fenómeno social que tanto preocupa as escolas e a sociedade em geral, dá indicadores à comunidade científica, no âmbito da psicologia da educação, em tentar compreender por estudos empíricos a eficácia de programas de intervenção de desenvolvimento socioemocionais e da autodisciplina a longo prazo, em diferentes variáveis, como comportamentos dos alunos mais responsáveis e envolvimento académico. E conhecer se a eficácia destas variáveis nos alunos é determinante na autoeficácia e no otimismo do professor.

1.5 Importância do estudo para a prática

Nas escolas tem existido um déficit em educação social e moral dos alunos. O sistema educativo tem promovido sobretudo a exigência da aplicação das propostas curriculares das diferentes áreas do conhecimento, que os professores têm tido como referência principal, secundarizando-se a presença de uma formação social e moral dos alunos para educar indivíduos capazes de criarem uma sociedade melhor.

O interesse do estudo para a prática educativa dos professores está em demonstrar que os problemas de comportamento dos alunos não se alteram com o método da disciplina “*tolerância zero*” que é, sobretudo, o modelo tradicional ainda muito aplicado nas nossas escolas. Os professores necessitam de aprender a terem uma relação pedagógica positiva com os alunos e, ainda da maior importância, de alterar a sua perspetiva míope em que a disciplina se impõe pela punição e ameaça e não pelo desenvolvimento social, emocional e moral, pela aplicação de estratégias que promovam a motivação intrínseca.

A criação de programas específicos, a serem aplicados com os professores na formação inicial e formação contínua, pode ser uma oportunidade criada com o interesse deste estudo, mostrando-se que é possível o professor ter presente na sala de aula o desenvolvimento social e emocional dos alunos em articulação com o currículo da disciplina.

O estudo que apresentamos, estruturado a partir de uma intervenção experimental com um grupo de professores de Língua Portuguesa a lecionar o 2º ciclo do ensino básico, está organizado em mais cinco capítulos.

No segundo capítulo é revisto o estado da arte relacionada com a problemática da (in) disciplina na sala de aula equacionando-se em três campos. Um campo é relativo à evolução do conceito de disciplina, às causas endógenas e exógenas na sala de aula e estratégias de resolução. Outro campo destinado à apresentação de programas de intervenção de gestão da disciplina em meio escolar, (SWPBS - School Positive

Behavioral Supports e o programa SEL - Social Emocional Learning), suas características e sua eficácia. Ainda um outro campo, com o enfoque na sala de aula, como contexto primordial para o desenvolvimento social, emocional e moral dos alunos, clima da sala de aula, autodisciplina, envolvimento acadêmico dos alunos e a autoeficácia do professor.

No terceiro capítulo, é apresentada a metodologia, o procedimento da investigação, descrevendo-se a caracterização da amostra, o design experimental do estudo, o programa de formação, os instrumentos de avaliação utilizados para professores e alunos e os procedimentos na recolha e tratamento dos dados. Num quarto capítulo, são expostos os resultados das diferentes avaliações realizadas, com os professores e os alunos do grupo experimental, em relação às alterações das variáveis dependentes. O quinto capítulo é dedicado à discussão da significância dos resultados da investigação, tendo como referência as hipóteses definidas e as limitações do estudo. No sexto capítulo, apresentam-se as conclusões gerais e algumas recomendações, assumidas como sugestões de formação e de aplicação de programas de intervenção sobre autodisciplina tipo SEL nas escolas e sugestões de trabalhos de investigação sobre o tema do estudo. Por fim, apresentamos as referências bibliográficas e anexos.

| CAPÍTULO 2. ESTADO DA ARTE

2.1 Enquadramento teórico sobre a (in)disciplina em meio escolar

2.1.1 Evolução do conceito de (in)disciplina

A disciplina está presente em qualquer instituição, como é a escola. A sala de aula, como micro contexto social da instituição escolar, é uma célula relacional com vivências interpessoais muito próximas que necessita da definição de normas de conduta e de funcionamento que proporcionem a integração dos alunos e a convivência social entre eles e que formam um quadro de expectativas que tornam os “comportamentos previsíveis” (Amado & Freire, 2009).

O conceito de disciplina, como norma de convivência e de funcionamento do espaço/escola e do espaço/sala de aula e a sua aplicação, sofreu evoluções desde o século XIX, época onde nasceram os sistemas educativos contemporâneos, na Europa, como mecanismos de socialização necessários às transformações políticas e económicas (formação dos estados-nação e capitalismo industrial) (Candeias, 2005).

De uma perspetiva educativa impulsionada pela psicologia do comportamento (Skinner, 2014), que se baseia no princípio da obediência e da submissão da criança à norma estabelecida pelo professor e pelo castigo ou recompensa pelo cumprimento ou não, evolui-se para uma perspetiva de desenvolvimento cognitivo e moral da criança (Piaget, 1976; Kohlberg, 1971), que se baseia na interiorização do comportamento pelo indivíduo, por motivação intrínseca, pela capacidade de autorresponsabilização pelos seus atos e autocontrolo. Um trajeto de desenvolvimento social e moral da criança que se faz por etapas cognitivas como na perspetiva Piagetiana, que de uma fase de “heteronomia” em que a criança se submete à autoridade, pela obediência à regra passa a uma outra fase, a da “autonomia”, na qual a criança, a partir dos 8-9 anos de idade, chega a relações morais assentes no respeito mútuo. Como refere Estrela (1986) é um percurso de perspetivar a disciplina na criança, marcado pelas etapas de “submissão, disciplina consentida e autodisciplina”.

O espaço da sala de aula, desde o século XIX, é visto como um lugar de trabalho e não como um “espaço de vida”, tendo como finalidade a produção/aprendizagem, visão que se impõe pela influência da organização de trabalho do capitalismo industrial. Por

isso, a regra a ser cumprida tem um valor funcional para que se consiga concretizar o exercício do trabalho contínuo do absorver o conhecimento, sem que exista a construção de um envolvimento do aluno na escola (Estrela, 1986). A lógica da funcionalidade da produção económica transfere-se, assim, do espaço fábrica, com as regras de disciplina exigidas ao operariado, para o espaço da sala de aula. Pois, é no cadinho de transformações económicas e sociais, ao longo do século XIX, onde se consolida a produção industrial, a legitimação dos estados-nação e a cultura do indivíduo como cidadão e emergem os sistemas educativos, como ferramenta essencial à nova organização social (Candeias, 2005).

Em Portugal, com a modernização do sistema educativo pelo Estado Novo, na promoção da escrita pela alfabetização, a partir de 1940, e da escolarização, a partir da década de 60, as reformas educativas que tiveram a ver também com a conjuntura da economia capitalista no nosso país e com a necessidade de formar mão-de-obra necessária ao desenvolvimento comercial e industrial, implementando-se planos de educação popular, de educação de adultos e de formação de mão-de-obra qualificada com a construção de um conjunto numeroso de escolas técnicas, como esclarece Ambrósio (1987) a lógica da disciplina na produção económica reforça a perspetiva de submissão às normas na disciplina da escola para maior eficácia da instrução das crianças. Verificando-se assim que continua a estar ausente uma preocupação de desenvolvimento social e moral do aluno.

Seguindo ainda o pensamento de Estrela (1986), em relação ao percurso do processo educativo no nosso país, na transição do regime autoritário do Estado Novo para o do regime democrático, em 1974, criaram-se incertezas (normal num processo de transição político, económico, social e cultural em que o sistema institucional fica desestruturado para dar lugar a uma nova construção de sociedade) e aplicou-se diferentes práticas da relação pedagógica na sala de aula, desde a “submissão consentida, liberal e autoritária”, entrando-se num processo até aos dias de hoje em que as regras de disciplina impostas pelo professor, o único transmissor de conhecimento, existem em função da produção do ensino aprendizagem e não do desenvolvimento social e emocional do aluno.

Nesta perspectiva hierárquica de poder, o professor que dirige o seu plano de aula, sobretudo para a atividade do ensino-aprendizagem dos conhecimentos da disciplina curricular, não suporta qualquer comportamento que possa pôr em causa a realização da (re) produção do conhecimento. A perspectiva de relação unilateral obriga o professor a definir um quadro de imposição de normas que assegurem a coordenação do ensino-aprendizagem, sem ter presente que ensina num tempo de democracia que subentende participação e cooperação. Deste modo, os alunos consideram-se numa situação relacional desigual dentro do mesmo espaço da sala de aula e têm tomado consciência da sua posição inferior impondo-se, pelo confronto e desrespeito, contra o professor que legitima a desigualdade relacional.

Se a “submissão consentida” dos alunos ainda é possível em idades da criança que se encontram num estágio de desenvolvimento moral de “heteronomia”, como num 1º ciclo, nas idades da adolescência, num estágio de desenvolvimento da “autonomia”, toma contornos mais graves. Por volta dos 10-11 anos, o que corresponde ao 2º ciclo do ensino básico, segundo a teoria dos estádios de desenvolvimento moral de Kohlberg (1971), a criança já começa a ter um sentido de distribuição da igualdade.

Hoje, muitos dos problemas de comportamento dos alunos na sala de aula, considerados pelos professores como comportamentos de indisciplina (falar e levantar-se do lugar sem permissão, conflitos entre pares), porque perturbam o funcionamento do processo normal do ensino aprendizagem, por isso não são aceites pelo professor, são os mesmos, refere Estrela (1986), que há dezenas de anos os professores também faziam obedecer, pelas mesmas razões: a eficácia do processo de ensino-aprendizagem. Watkins e Wagner (1991) observam que as situações de indisciplina, como o não respeito pela norma, considerado como infração ou não depende de uma diversidade de fatores (por exemplo, o momento em que tenha lugar a situação, o lugar, características das pessoas com quem se realizou a infração, características do aluno) faz com que um comportamento de um aluno seja visto como desajustado por um professor e por outro não, situações de resolução relacional desigual que possibilitam posições mais radicais e diferenciadas para o alvo-professor por parte dos alunos.

Amado (2000) regista três níveis de conduta dos alunos na sala de aula, que faz com que o autor fale em “diferentes fenómenos de indisciplina”: (1) comportamentos que perturbam o processo de funcionamento do ensino aprendizagem - “desvios às regras de produção”; (2) a relação interpessoal entre os alunos - “conflitos interpares”; (3) comportamentos que colocam em causa a autoridade da figura do professor - “conflitos entre professor-alunos”.

Nas sanções disciplinares pelo não respeito pelas regras estabelecidas pelo professor, a maior alteração verificada, desde o tempo de regime democrático no país, tem sido a supressão significativa dos castigos físicos, ou seja, há um maior respeito pela integração física do aluno (Estrela, 1986). No entanto, Teresa Estrela refere que as sanções do professor, pelo não cumprimento das normas que prejudiquem o processo da atividade académica, continuam a ser as mesmas (ameaças, advertências, expulsões da sala de aula ou da escola e até a expulsão definitiva do estabelecimento de ensino).

2.1.2 Causas da indisciplina no contexto da sala de aula

A indisciplina que tem emergido nos últimos tempos nas escolas é de ordem mais séria, pois reflete muitos dos problemas sociais das sociedades pós-modernas (Curwin et al., 2008). É um fenómeno complexo que se manifesta através de diferentes situações e graus de intensidade, visto que tem origem em fatores de tipo social, familiar, pessoal e outros associados à própria escola (Silva & Neves, 2004).

As causas da indisciplina, apontadas pelo público em geral e pelos professores, são de tipo semelhante quer seja nos EUA, por exemplo, quer seja no nosso país, os contornos da gravidade é que poderão ter graus diferentes. A indisciplina, nomeadamente na sala de aula, tem causas endógenas, internas à escola (organização da escola, atuação do professor e dos alunos) e exógenas, externas à escola, que têm reflexo na comunidade escolar mas a escola não tem controlo sobre elas (sociedade, famílias dos alunos).

Nos EUA, os professores atribuem, como o público em geral, a indisciplina das crianças na escola, essencialmente, à falta de competência dos pais em casa. Segundo o

departamento de educação, eram apontados, em 1996, quatro problemas que se consideram mais graves em relação aos problemas de comportamento dos alunos na escola: (1) a impreparação dos alunos para aprender quando chegam à escola; (2) ausência do envolvimento dos pais; (3) apatia dos alunos para aprender e (4) deficiências económicas e sociais (Bear, 1998).

Num outro registo, no nosso país, Amado (2001) refere, também, causas da indisciplina atribuídas pelo público e pelos professores: a disfuncionalidade familiar e degradação social e afetiva do ambiente, no qual as crianças vivem, sem organização e disciplina, tendo depois no espaço da escola e da sala de aula, em particular, de obedecer a regras e a atuações de comportamento que o professor lhes exige, provocando desestabilização social e emocional e problemas individuais dos alunos de ordem psicológica (hiperatividade, autoconceito, dificuldades na atenção, desinteresse pelo aprender e insucesso acumulado).

Hargreaves (cit. por Fernández, 1997) refere que as relações interpessoais, com todos os aspetos intrínsecos da pessoa que estão inerentes ao ato da interação (sentimentos, emoções), são talvez o aspeto social que mais contribui para um ambiente mais positivo ou mais negativo na convivência social entre os membros da sala de aula.

A indisciplina na sala de aula, que envolve a interação entre professor-alunos e entre pares tem causas endógenas, à unidade social que é a sala de aula, umas centradas no aluno, outras no professor.

2.1.2.1 Causas endógenas

Fontana (1994) regista, como causas atribuídas à indisciplina dos alunos problemas do foro *psicológico* - baixa autoestima (muitas vezes pelos insucessos acumulados); a idade da afirmação e independência; a heterogeneidade de personalidades (introvertido /extrovertido, impulsivo / criativo), *relacional* - inadaptabilidade relacional com o professor e colegas (alunos que vivem em contextos familiares e sociais disfuncionais); lideranças de alunos aceites pelos seus colegas de turma e de

aprendizagem - dificuldades na realização das atividades curriculares, por incompreensão, por estarem a um nível de capacitação diferente da dos seus pares e, por isso, desmotivam-se da aula. Mendler, Curwin e Mendler (2008) referem que a vasta maioria dos alunos que criam problemas de comportamento estão entre os que têm insucessos académicos.

A literatura especializada refere-se a diversas causas centradas no professor e que estão no seu controlo em modificar, como ouvir os alunos, dar carinho, encorajar e elogiar (Blizek, 1999; Curwin et al., 2008; Noddings, 1999); a uma certa inoperância dos professores que tem criado climas de grande tensão na sala de aula (Amado, 1989; Amado & Freire, 2009; Estrela, 1986) a um estilo pedagógico, ainda muito centrado na comunicação oral do professor, em contraste com uma pedagogia mais ativa e aberta em que os alunos sejam parte integrante no seu processo de desenvolvimento cognitivo, social e emocional (Estrela 2002). Como refere Amado (2000), o professor ainda tem uma perspetiva pedagógica de “moldar o objecto”.

A imposição de regras na sala de aula, normalmente efetuada pelo professor, em relação a um espaço de convivência que é pertença de professor-alunos, é geradora de comportamentos perturbadores e de conflitos. Regras em quantidade, pouco claras e não se refletindo com os alunos a sua construção e utilidade (Carita & Fernandes, 1997; Mendler, 2005; Mendler et al., 2008). O ambiente relacional da sala de aula pouco construído na base da cooperação e da partilha de responsabilidades entre professo-alunos e alunos-alunos sobre as situações de conflito geram défices de interajuda e de confiança (Carita, 2004).

Uma certa inoperância do professor na engenharia da organização e gestão da sala de aula em relação ao espaço, à gestão do tempo, à circulação pelos alunos, ao estabelecimento de rotinas e de mantê-las, são aspetos que, potenciados ou não, podem fazer a diferença em relação aos comportamentos dos alunos (Lopes, 2013).

Fontana (1994), nota que a personalidade do professor, a sua voz, o seu aspeto

físico e a inadequação do plano de aula às necessidades do (s) aluno (s) são fatores desestabilizadores do clima da sala de aula. Sobre o impacto do tom de voz do professor na disrupção do comportamento dos alunos, autores como Nelsen, Lott, e Glenn (2000) observam que muitos professores não têm consciência do seu tom de voz e como este aspecto físico pode afetar o ambiente da aula e atentam ainda na falta de humor em situações com os alunos.

Martín (1993) e Jares (2002) referem que a linguagem da comunicação do professor que é muitas vezes inadaptada à compreensão dos alunos, esquecendo que estão a lecionar com um conjunto de alunos de diversos estratos sociais (escola de massas) e, por isso, muitos deles não entendem os conceitos. Esta barreira na comunicação contribui para a desmotivação dos que não entendem as atividades de aprendizagem, desligando-se delas e focando-se em perturbar o ambiente relacional da sala de aula. Além disso, produz rendimentos escolares desiguais.

Os professores têm uma atitude de diferenciação em relação ao rendimento escolar, olhando para os rapazes como mais inteligentes e as raparigas como mais trabalhadoras, Walden e Walkerdine (cit. por Ramíríz, 2001). Na atuação da gestão dos conflitos entre os alunos Bracken e Craine; Hamre e Pianta; Mantzicopoulos e Neuharth-Pritchett (cit. por Bridget, Hamre & Pianta, 2005) notam que os rapazes são apontados pelos professores, como mais predispostos a envolverem-se em conflitos, do que as raparigas. E com os alunos mais velhos, com quem poderão ter mais conflitos na sala de aula, os professores são menos tolerantes para com estes do que para com os alunos mais novos.

Watkins e Wagner (1991) salientam que, apesar dos professores acusarem os pais como a causa dos comportamentos perturbadores dos alunos, os autores concluem que a conduta dos alunos está mais relacionada com a escola e, nomeadamente, com os professores que até certo ponto não têm em conta os distintos níveis de capacidades dos alunos, quando da aplicação dos métodos pedagógicos e adequação de materiais.

Amado, (2000) e Estrela (2002) registam, como fragilidade do professor, um défice no seu envolvimento em programas de formação e de autoformação que os ajude

a promover um clima de relações positivas com os alunos. Estrela (1986) refere-se à orientação da formação de professores, mais interessada nas didáticas, que tem mostrado, em relação à dimensão da relação pedagógica, dificuldade em interligar o “discurso pedagógico científico” com o contexto real da escola. Referem ainda Estrela e Marmoz (2006) que é importante, na formação, a tomada de consciência por parte dos professores o papel que os comportamentos da indisciplina jogam nas suas aulas e a análise das suas práticas quanto à indisciplina.

Huberman (1985) nota, no entanto, em relação à formação, que os professores têm sido mais consumidores do que agentes ativos na mudança de problemas concretos na escola. Normalmente, quando participam em projetos de inovação que têm como finalidade a mudança das práticas, o autor refere que os motivos do interesse pela progressão na carreira e do crescimento profissional prevalecem, ao lado da pouca importância dada à resolução de problemas concretos. Lopes (2013) assinala que a dificuldade na mudança está no enraizamento, normalmente inconsciente, de crenças em relação à figura e ao papel do professor que foram moldadas por aprendizagem vicariante enquanto alunos e que se sobrepõem a novas práticas pedagógicas.

O modelo de gestão das escolas portuguesas, ainda muito burocrático e centralizador, sem grande margem para a autonomia, gera uma cultura de relações de poder e de controlo fortemente hierarquizadas que diminuem a responsabilidade e a confiança dos adultos que são sentidas pelos alunos, uma condição fértil para a indisciplina (Lopes, 2013). Este modelo de gestão imprime uma organização de recursos (distribuição de espaços, número elevado de alunos por turma) e de relações desiguais (assimetrias de regras para professores e alunos) que são contributos para a perturbação da disciplina na escola (Fernández, 1997).

2.1.2.2 Causas exógenas

Como causas exógenas da indisciplina, os autores apontam aquelas que se prendem com a sociedade e os pais que, inexoravelmente, têm impactos na escola mas que a instituição e os professores não têm quase nenhum controlo (Bear, 2010; Mendler, 2005; Mendler et al., 2008). Os autores referem-se às causas da indisciplina grave e

crônica de alunos - déficit educativo parental em competências sociais; vítimas de maus tratos; exposição a cenas de agressividade e de violência familiar; rigidez parental e falta de afeto; desestruturação familiar com a ausência do pai em casa; os meios de comunicação que abusam da imagem, “glorificando” excessivamente a morte e a violência; o abuso da televisão sem orientação dos pais e ainda o consumo de substâncias ilícitas.

2.1.3 Modelos de gestão da (in)disciplina na sala de aula

2.1.3.1 “Tolerância Zero”

O modelo de gestão da disciplina na sala de aula ainda bastante utilizado é o que Curwin et al. (2008) definem como o modelo da “tolerância zero” que tem como principal objetivo castigar os alunos que não cumprem as regras, estabelecidas pelo professor, para o funcionamento das atividades do ensino aprendizagem. O modelo baseia-se numa perspectiva de aprendizagem do comportamento pelo condicionamento operante (Skinner, 2014), de castigo/recompensa. A este modelo de gestão de disciplina interessa sobretudo a utilização de estratégias e técnicas para gerir, controlar ou corrigir os comportamentos dos alunos e o professor, por norma e rotineiramente, usa estratégias que são desagradáveis aos alunos (advertências verbais, ameaças, retirada de privilégios ou pontos na avaliação do comportamento diário e ainda a redução do tempo de intervalo), para gerir os problemas de comportamento. A postura rígida, normalmente adotada pelo professor, torna-o incapaz para compreender as causas das manifestações dos problemas de comportamento na sala de aula (Gotzens, 1997).

A definição de regras pelo professor é feita para que sejam cumpridas pelos alunos e a punição é a estratégia aplicada pela não obediência às normas e a recompensa para aqueles que as cumprem. As consequências para os alunos, com problemas de comportamento, são frequentemente a expulsão e a suspensão, aplicando-se a “tolerância zero”. A punição, consequência desagradável ou indesejável para o aluno, tem como expectativa a diminuição de futuras ocorrências Landrum e Kauffman (cit. por Bear, 2010) e pode servir como modelo vicariante para os colegas. Segundo a perspectiva da aprendizagem social, o comportamento negativo do aluno é, antes, reforçado (Bandura, 1986). O castigo serve para reprimir o comportamento desviante do aluno e não para lhe

ensinar novas condutas, daí não interessar ao professor ou a outro educador a compreensão do contexto em que teve lugar o comportamento indesejado (Fernández,1997).

O modelo da “tolerância zero” caracterizado pela punição, suspensão e expulsão, ainda continua a ser, em parte, um método comum como resposta aos problemas de comportamento dos alunos nas nossas escolas. A intervenção do professor limita-se a processos de correção em relação ao comportamento desviante, marcada pela sanção (Estrela, 1986). Este modelo, de obediência a regras impostas e o castigo ou recompensa, como medidas reativas para alterar comportamentos, tem sido ineficaz face a situações cada vez mais complexas de indisciplina, em que um elevado número de alunos com insucessos acumulados, de condição familiar desestruturada, desafiam a autoridade do professor (Amado, 1989), com consequências graves para os alunos: absentismo, insucesso académico, abandono escolar e, como nota Mendler (2005), contribui para a imaturidade em responsabilidade e inabilidade para pensar e fazer escolhas em relação aos seus comportamentos.

Se a punição é ainda uma das técnicas mais comuns utilizadas por professores é porque a estratégia, com alguns alunos que são mais acompanhados pelos pais e que vêm à escola, é eficaz na diminuição dos problemas de comportamento, mas com uma obediência à regra de duração de curto prazo, Landrum e Kauffman (cit. por Bear, 2010). Por isso, a punição não contribui para alterar os comportamentos antissociais e é inibidora do crescimento cognitivo e social do aluno. Bear (2010), psicólogo do desenvolvimento, aponta limitações na utilização da estratégia do castigo pelo não cumprimento das regras: (1) só ensina aos alunos o que não devem fazer para não serem castigados, não ensina aos alunos a terem comportamentos prossociais, (controlar emoções, respeitar o outro); (2) estimula os alunos a serem agressivos para com outros; (3) não resolve os múltiplos fatores que contribuem para o mau comportamento; (4) autorreforça o comportamento; (5) gera negativas emoções de frustração (ira, medo, vergonha e ansiedade). Desta forma, a gestão da disciplina pela punição cria um clima negativo na sala de aula que prejudica o sucesso social, emocional e académico dos alunos.

2.1.3.2 Correção e prevenção - diálogo e gestão participada

Por muito que tenha uma cultura de prevenção de situações de indisciplina, existem sempre “desvios” de comportamentos dos alunos que devem ser corrigidos através de procedimentos disciplinares corretivos na base do diálogo e do compromisso.

Amado (2000) apresenta-nos três tipos de processos corretivos utilizados pelos professores na gestão e resolução de problemas de comportamento, na sala de aula, que se inserem num modelo ainda hierárquico de poder do professor mas onde o diálogo já existe: *correção pela integração/estimulação* - o professor utiliza a estratégia do diálogo, a negociação sobre o comportamento, o elogio e um apoio do professor mais alargado com técnicos de saúde e de serviço social; *correção pela dominação/imposição* - o professor toma uma posição de admoestação e de ameaça, com graus diferentes de intensidade, indo de um simples aviso de comunicação não-verbal até a uma atitude autoritária com caráter “repressivo”; *correção pela dominação/ressocialização* - o professor aplica procedimentos com uma certa carga sancionatória, com a intenção de reorientar o comportamento do aluno, como o mudar de lugar. Das três formas de correção, as mais aceites pelos alunos são as que têm um caráter preventivo, como o diálogo e a responsabilização.

Ainda refere Amado que estas medidas corretivas, para que sejam aceites pelos alunos, têm que ser razoáveis para eles, adequadas à gravidade da situação-problema, e resolvidas em de forma igual para as mesmas situações de indisciplina e não serem uma legitimação de poder pelo professor. E as medidas corretivas não devem ser fatores de exclusão, sendo por isso as medidas preventivas, como a negociação, as mais eficazes para evitar problemas de comportamento.

A participação entre professor e alunos na gestão da sala de aula é um modelo de prevenção de indisciplina. Os poderes de decisão são partilhados com os alunos e estes são ouvidos como membros ativos da vida do espaço da sala de aula. Quando os alunos são chamados a participar na solução dos problemas ou a terem voz na organização social do seu espaço de aprendizagem, sentem que o poder do professor é democrático, porque

distribui o seu poder (Mendler, 2005; Nelsen, Duffy, Escobar, Ortolano & Owen-Sohocki, 1996; Nelsen et al., 2000).

A investigação tem demonstrado a importância do envolvimento dos alunos como atores da gestão organizativa da escola, tornando-os responsáveis como parte integrante da solução dos problemas. Watkins e Wagner (cit. por Amado, 2000) referem que é importante que os alunos sejam consultados, tal como os outros membros da comunidade escolar quanto a decisões, vendo-se os alunos mais como “produtores do que clientes”, atuação que tem como finalidade uma cultura de cooperação que contribui para um clima positivo na escola e na sala de aula.

A estrutura cooperativa das aulas, como método de ensino e aprendizagem, de forma a que os alunos trabalhem em grupos intelectualmente e socialmente heterogêneos e resolvam problemas sobre os conteúdos programáticos, é um método pedagógico que favorece a dinâmica participada dos alunos na discussão de ideias e desenvolve competências cognitivas e sociais que promovem nos alunos a autodisciplina e aumenta o seu bem-estar, como: (1) aumenta o interesse cooperativo e amigo entre os colegas; (2) responsabiliza os alunos pelos seus comportamentos; (3) ajuda os alunos de maior rendimento escolar a aceitar e colaborar com os alunos de mais baixo rendimento; (4) aumenta mais o gosto pela disciplina e pela escola; (5) aumenta o nível da autoestima; (6) aumenta o nível de adaptação social com o outro (Jacques, 2004; Jonhson, Jonhson, & Holubec, 1994). Na dinâmica cooperativa de grupo o professor terá que ser capaz de individualizar as diferenças dos alunos para fazer também uma pedagogia diferenciada como necessária ao sucesso de todos, Barroso (cit. por Amado, 2000).

2.2 Programas de intervenção de gestão da disciplina em meio escolar

Ao longo da última década do século XX, surgiram, nos EUA, respostas alternativas ao modelo da “tolerância zero” para o problema da indisciplina nas escolas públicas, nos três níveis de ensino (elementar, médio e secundário), com a intervenção de programas específicos, uns atuando mais ao nível da prevenção e correção de comportamentos, com alterações a curto prazo, e outros programas mais interessados no desenvolvimento da criança a longo prazo, a nível social, emocional e da autodisciplina.

Ambos os tipos de programas têm mostrado resultados positivos na alteração dos comportamentos dos alunos, como no seu sucesso acadêmico.

Existe uma vasta literatura sobre a aplicação e a eficácia destes programas de intervenção. Os programas *Schoolwide Positive Behavior Support*® - SWPBS, baseados mais no behaviorismo operante (Skinner, 2014), que utilizam estratégias e técnicas centradas no professor, para prevenir e corrigir os comportamentos dos alunos (Patterson & Texas, 2009; Reinke, Palmer, & Merrel, 2008; Sugai, 2007; Sugai & Horner, 2009) e outros programas, *Social e Emocional Learning* (SEL), que têm como referência a psicologia da aprendizagem social e a psicologia do desenvolvimento social e moral (Bandura, 1986; Kohlberg, 1976; Piaget, 1976), que usam estratégias e técnicas mais centradas nos alunos, para desenvolverem cognições, emoções, autocontrolo e a autorresponsabilidade social e moral das crianças (Bear, 2010; Curwin et al., 2008; Hamre & Pianta, 2005; Landrum et al., 2003; Murray & Pianta, 2007).

Os programas SWPBS, os mais conhecidos e mais implementados nas escolas americanas, têm sido desenhados por grupos de investigadores de psicologia e educação das universidades (por exemplo, Washington, Connecticut, Oregon), em cooperação com o gabinete de programas especiais educativos do departamento da educação, e financiados sobretudo pelo estado. Os programas SEL têm sido sobretudo construídos por instituições particulares (Collaborative for Academic, Social and Emocional Learning - CASEL), com a colaboração de equipas de investigadores (por exemplo, Delaware, Virgínia, Rochester) e são financiados, em parte, pelo mecenato (Bear, 2010).

2.2.1 Programa SWPBS - Schoolwide Positive Behavioral Supports

Estes programas de intervenção, referidos na literatura (Horner, Sugai, & Anderson, 2010; Sugai, 2007; Sugai & Horner, 2009; Wheatley, West, Charlton, Sanders, Smith & Taylor, 2009) por *Schoolwide Positive Behavioral Interventions and Supports* (SWPBIS) ou por *Effective Behavioral Supports* (EBS), utilizam, sobretudo, técnicas positivas (o elogio e a recompensa) para gerir os comportamentos dos alunos, contudo as estratégias são centradas no professor, pois têm como finalidade alterar, num curto prazo

de tempo, os comportamentos dos alunos indesejáveis à cultura de disciplina da escola e à organização do ensino - aprendizagem na sala de aula. Os programas SWPBS estenderam-se à educação no final da década de 90 do século XX, tendo a sua origem num modelo de prevenção em doenças crónicas, na área da saúde, em 1950, alargando-se, posteriormente, entre 1980 e 1990, ao público da saúde (Sugai, 2007).

A perspectiva de gestão positiva da disciplina nos programas SWPBS foi uma alternativa à gestão de comportamentos dos alunos pela “*tolerância zero*” (Bear, 2010; Curwin et al., 2008), ainda muito utilizada nas escolas e por muitos professores. A figura autoritária do professor criava um clima de sala de aula com tensas relações entre professor-alunos, onde explodiam confrontos diários, muitas vezes insanáveis, e disfuncionalidade nos processos de ensino-aprendizagem. Principalmente para alunos de risco (drogas, violência doméstica, famílias socialmente desestruturadas), com grandes défices em competências sociais e emocionais, este professor era alvo de desrespeito e de frequentes situações de hostilidade (Mendler et al., 2008). E referem estes autores que as consequências para os alunos, com problemas de comportamento, eram frequentemente a expulsão e a suspensão. A sua aplicação utilizava-se muitas vezes não só por graves violações de regras, tais como o aluno se envolver em situações de violência com colegas, resultando em comportamentos criminalizados pela polícia, mas, também, por situações menores de mau comportamento, como desobedecer ao professor.

2.2.1.1 Características do programa

Enquanto no modelo da tolerância zero, a gestão da disciplina é feita à custa da estratégia da punição para diminuir as condutas sociais negativas, na perspectiva do programa de intervenção SWPBS o enfoque está na aplicação de técnicas positivas de recompensa externa (material ou elogio) e no treino em competências sociais para prevenção dos problemas de comportamento. As duas abordagens incidem na definição de regras e nas expectativas sobre os comportamentos dos alunos, mas o SWPBS aplica o reforço positivo e planeia tempo no currículo para o treino social das crianças. As técnicas de gestão da disciplina consistem sobretudo no reforço positivo, nas instruções diretas e na punição (Bear, 2010), definição de regras claras e assegurar que alunos e professores usem uma linguagem comum para descrever comportamentos e consequências (Wheatley

et al., 2009).

Os programas SWPBS (exemplos: PBS- “*Positive Behavior Supports*” para trabalho com alunos disfuncionais; DARA- “*Drug Abuse Resistance Education*”; IDEA – “*Individuals with disabilities Education Act*”; ABA- “*Behavior analysis*”) têm um sistema de apoio às escolas (planeamento de equipas, treinos dos intervenientes, controlo de custos), utilizam procedimentos (definição de regras, expetativas claras, reforço positivo, ensino de competências sociais), validados pela investigação, e dão grande ênfase à redução dos encaminhamentos dos alunos (gabinete de indisciplina) por situações disciplinares (Bear, 2010, Sugai & Horner, 2009).

A conceção do programa SWPBS é suportada por uma organização piramidal de três níveis de prevenção que representam um contínuo de intervenções que aumentam de intensidade (reforço, individualização, especialização), baseada na necessidade de competência social dos alunos (Sugai, 2007).

Horner et al. (2010) descrevem os três níveis de intervenção. Um primeiro nível, *intervenção primária*, implementado para toda a escola (professores, direção, alunos e funcionários) que consiste em procedimentos de instrução em conformidade com as expetativas dos comportamentos definidas no plano de intervenção. Sugai (2007) refere que a análise dos comportamentos é feita sobretudo por um dos principais instrumentos utilizados pelo programa (*School-Wide Evaluation Tool-SET*). A base de suporte deste nível de intervenção inclui uma equipa organizativa anual do programa que orienta a implementação, com claras políticas focadas no comportamento social dos alunos, do treino das competências sociais e dos procedimentos do pessoal da escola. Definidas as regras de disciplina que os professores e a escola veem como mais necessárias que os alunos respeitem são ensinadas essas competências específicas aos alunos, (por exemplo, “seguir a direção”, “ser respeitoso”, “ser responsável”), no sentido de aceitarem as regras e obedecerem àqueles que têm posições de autoridade na escola. Os alunos podem ser lembrados das regras a respeitar através de posters afixados nos diferentes espaços da escola (sala de aula, ginásio, corredores), contendo regras tais como: “trazer lápis e livros para a sala de aula”; “calçar sapatos apropriados”.

Os comportamentos dos alunos são monitorizados pelos adultos durante o dia e as exibições positivas de habilidades sociais são reforçadas verbalmente com o elogio e muitas vezes com lembranças, recompensas ou privilégios. O reforço positivo é essencialmente a estratégia mais utilizada, mais do que a punição, para ensinar as habilidades sociais. Em assembleias, os alunos recebem frequentemente reconhecimentos (reforço positivo) pelos comportamentos apropriados, sendo-lhes lembrado as consequências pelo não cumprimento das regras.

Os autores referem que a recolha de dados é um objetivo importante para a avaliação do programa. Deste modo, todos os procedimentos são registados (práticas de gestão da sala de aula, práticas de envolvimento das famílias, dados sobre os problemas de comportamento dos alunos na sala de aula que são sumariados) e usados de forma regular para a tomada de decisões relativas às intervenções com os alunos.

A utilidade da introdução de dados em programas de *software* específicos (School Wide Information System - SWIS) para análise regular dos dados está na capacitação das equipas em avaliarem sistematicamente a eficácia das práticas do cumprimento das regras e poderem tomar decisões mais rápidas sobre planos de melhoria, com respostas específicas, para grupos de alunos que não estão a responder à intervenção. Sugai (2007), nota que o programa informático SWIS tem demonstrado utilidade na simplificação da gestão de dados dos encaminhamentos dos alunos para o gabinete de indisciplina.

Os grupos de alunos que não respondem positivamente ao 1º nível de intervenção são sujeitos a intervenções de um 2º nível de prevenção que desenvolve habilidades sociais com programas específicos (ex. *Daily Behaviour Report Cards*; *Behaviour Program Education* -BPE) Hawken e Horner (cit. por Bear, 2010). O programa específico *Response-to-Intervention* – RTI identifica alunos com problemas emocionais ou com comportamentos de risco para serem intervencionados para fortalecimento do comportamento adequado (Fairbanks, Sugai, Guardino, & Lathrop, 2007). Como refere Sugai (2007) a eficiência com que uma intervenção pode ser implementada com os grupos de alunos é que dá consistência às diferentes variantes de apoio.

Horner et al. (2010) descrevem que o segundo nível de prevenção seletiva, *intervenção secundária*, é dirigido a estes pequenos grupos de alunos que não “respondem” ao primeiro nível de apoio de prevenção, considerados alunos de risco que mostram problemas graves de comportamento. Desde que os alunos sejam identificados são acionados regulares encontros das equipas da escola para construção, implementação, coordenação, supervisão e avaliação das intervenções.

Estes alunos recebem um contínuo e persistente apoio secundário em habilidades sociais para os ajudarem a serem bem-sucedidos na construção de relações sociais de grupo, em habilidades na organização diária, em resolução de problemas e na reflexão sobre os seus comportamentos. É importante a frequência e precisão do feedback dos professores sobre o sucesso académico e comportamental dos alunos, o reforço positivo pela minimização dos problemas de comportamento e a comunicação entre escola e família.

Os alunos que, sujeitos a estas intervenções seletivas de prevenção, forem mal sucedidos em relação às expectativas esperadas pela escola, podem experimentar o nível três de intervenção de prevenção. Através de avaliações específicas e intensivas para determinar o défice de competências individuais do aluno (recolha de várias fontes indiretas e descritivas) para se deduzirem hipóteses sobre a ocorrência dos comportamentos, testadas pela assistência prestada.

O terceiro nível da prevenção, referido como *intervenção individual intensiva*, é caracterizado por intervenções muito individualizadas e especializadas dirigidas àqueles alunos que mostraram sérios problemas de comportamento nos dois níveis de intervenção anteriores (Sugai, 2007). Este tipo de intervenção requer uma avaliação do comportamento do aluno para determinar os fatores de contexto que estão a afetar o seu comportamento e a seguir traçar-se um plano de apoio personalizado em habilidades sociais, num reforço frequente pelo comportamento apropriado e em regulares monitorizações para se verificar progressos.

2.2.1.2 Robustez do programa

Um dos pontos fortes do programa está na ênfase que dá à prevenção dos problemas de comportamento dos alunos com o treino em competências sociais. Bear (2010) verifica outras características de robustez do programa, tais como: (1) a focagem no envolvimento das estruturas da escola (corpo docente e direção) no processo da mudança, um dos fatores essenciais para o sucesso do programa (definição do plano, implementação e sustentação das mudanças na escola); (2) a inclusão de todos os alunos nos três níveis da prevenção do programa, (todas as turmas, grupos de alunos e alunos de risco), apostando-se na intervenção individual intensiva com alunos que apresentam um perfil de gravidade social e emocional (3); a definição clara de regras e expetativas; (4) a comunicação entre a escola e famílias.

Bear (2010) refere ainda que um outro aspeto positivo do processo do programa, são as avaliações regulares e a exigência dos registos dos elementos numa base de dados que servem vários propósitos, como verificar em que espaços da escola aparece mais indisciplina e que merecem maior atenção das equipas, validar a eficácia do programa, mas também verificar se há necessidade de alterações aos planos programados ou se há programas que devem continuar a ser financiados.

A lógica do programa *Response-to-Intervention* – RTI, que tem como finalidade identificar alunos de risco que requerem desenhos de planos mais especializados, num terceiro nível de prevenção, para melhorarem as suas respostas sociais e emocionais perante as regras e expetativas estabelecidas, é também um traço fundamental do SWPBS Walker et al. (citado por Bear, 2010).

2.2.1.3 Eficácia do programa

Sugai (2007) refere que a avaliação e a análise da eficácia das intervenções nos comportamentos dos alunos e dos adultos da escola é feita sobretudo por um dos principais instrumentos utilizados pelo programa o *School-Wide Evaluation Tool*-SET). Cada um dos itens (itens referentes às expetativas definidas, regras esperadas, recompensas e elogios que os alunos receberam durante um certo período, sistemas para correção de comportamentos, encaminhamentos disciplinares, sistema de gestão da

escola para organizar e observar os comportamentos dos alunos) é avaliado durante breves entrevistas com alunos, professores e todo o *staff* da escola. As entrevistas são complementadas com a análise de manuais sobre as práticas utilizadas na gestão dos comportamentos dos alunos.

O impacto da eficácia do programa referido em estudos empíricos (Horner et al. 2010; Sugai, 2007) foca-se essencialmente na redução do nível de problemas de comportamento dos alunos, o que contribui para a perceção de segurança na escola, para o aumento do nível de satisfação e para a melhoria dos resultados académicos.

Horner et al. (2010) reviram 46 artigos científicos de estudos sobre os três níveis de intervenção do programa SWPBS em escolas de diferentes níveis de ensino, definindo os autores 5 critérios para a sua análise (definição precisa dos participantes e das práticas; utilização de instrumentos validados; rigorosos desenhos de investigação e documentos resultantes dos efeitos da investigação).

A recolha de dados, na maioria dos estudos examinados, sustenta que o programa teve impactos positivos, principalmente na redução de acompanhamento de alunos para o gabinete disciplinar, Barrett, Bradshaw e Lewis-Palmer; Taylor-Green et al. (cit. por Horner et al., 2010); tem reduzido os problemas de comportamento e melhorado o envolvimento académico (Frey, Lingo, & Nelson, 2008); as intervenções do 2º e 3º nível podem ser implementadas com fidelidade e reduzem os problemas de comportamento, como aumentam os comportamentos desejados, Burke, Hagan-Burke e Sugai (cit. por Sugai, 2007). E outros numerosos estudos referem que o ensino das expectativas de comportamentos nos contextos em que se espera condutas responsáveis e o incentivo por recompensas quando os comportamentos são apropriados reduzem os problemas de comportamento dos alunos Kartub, Taylor-Green, March, e Horner; Lewis, Powers, Kelk, e Newcomer (cit. por Sugai, 2007).

2.2.1.4 Limitações do programa

Uma das maiores limitações do programa, notada por autores da psicologia social cognitivista (Bear, 2010; Curwin et al., 2008; Mandler, 2005; Ryan & Deci, 2000) é o seu

suporte teórico baseado na perspectiva behaviorista, com a aplicação primordial de estratégias e técnicas centradas no professor para gerir os comportamentos dos alunos e não dar atenção a estratégias e técnicas centradas nos alunos para desenvolver competências sociais emocionais e morais (autodisciplina).

Na perspectiva comportamental há uma concepção de interação unilateral (contexto externo) em que os alunos e as situações-experiências são vistos como independentes na mudança do comportamento, por isso não se valoriza as cognições e as emoções das crianças (como pensam e como sentem), no entanto elas são determinantes para o desenvolvimento do comportamento. Para os autores da teoria social cognitivista, há uma reciprocidade de influências entre as ações externas e os fatores internos cognitivos das pessoas, ou seja, como elas pensam, como acreditam e como sentem, que influenciam os seus comportamentos Bandura (1986). São portanto múltiplos os fatores que atuam na mudança do comportamento do aluno.

Uma outra limitação do programa é a manutenção do comportamento alterado do aluno e a generalização das competências sociais aprendidas a outros contextos que não sejam a escola. Porque as competências sociais ensinadas e aprendidas, através do reforço positivo e da punição muitas vezes falham quando já não têm a orientação do contexto onde foram adquiridas. Há poucas evidências de que as competências sociais assim ensinadas sejam interiorizadas pelos alunos Bullis, Walker e Sprague (Bear, 2010).

A insistência no ensino das regras e no reforço externo pela obediência dos comportamentos ajustados dos alunos não são suficientes para desenvolver a autodisciplina. Esta perspectiva de alteração de comportamento, de curto prazo, só ensina os alunos a serem bem comportados quando ouvem ou recebem recompensas e para evitarem a punição, mas não promove a autorresponsabilidade pelos comportamentos e o significado dos valores morais na sociedade em que a criança interage. Por isso, não se encontra na literatura sobre o programa qualquer discurso sobre a forma como os alunos interiorizam os valores e normas da sociedade ou como gerem os seus próprios comportamentos quando as recompensas externas ou a punição não estão presentes. E só quando o comportamento é interiorizado é que ele passa a ser um fator protetor da

resistência perante obstáculos (Bandura,1997) e motivador de vontade e de interesse (Deci & Ryan, 2008a).

Existem algumas deficiências na implementação do programa por parte de professores, vendo alguns autores (Landrum et al., 2003), a razão dessa deficiência está no descrédito desses professores nas técnicas do castigo ou do reforço positivo, como formas de “controle, coerção e suborno” dos alunos, mais do que desenvolver as competências sociais e emocionais.

Ao nível da eficácia do programa, sobretudo na redução do encaminhamento dos alunos para o gabinete disciplinar, um dos resultados mais verificados pelas avaliações do programa e um dos mais referidos pelos autores confiantes na eficácia do SWPBS, Sugai e Horner, relaciona-se com o facto de poderem não mostrar uma realidade objetiva porque o professor tem níveis de tolerância diferentes, consoante os seus dias. Além disso, uma redução nos encaminhamentos não reflete necessariamente um clima positivo da escola e o desenvolvimento da autodisciplina (Bear, 2010). Sustenta ainda, este mesmo autor, que a média dos encaminhamentos dos alunos das escolas fortalecidas pelo programa SWPBS está levemente abaixo da média nacional nos EUA.

“(...) the best teachers teach because they want to change the lives of their students forever.”

Mendler, Curwin e Mendler (2008, p.69)

2.2.2 Programa SEL - Social and Emocional Learning

Os programas de disciplina escolar tipo SEL, são teoricamente suportados pela psicologia cognitivista do desenvolvimento (Kohlberg, 1971; Piaget, 1976) que defende que as pessoas mudam as suas estruturas conceituais pelas quais (des)constroem os significados sobre as realidades sociais e morais pelo envolvimento em experiências que façam sentido para si e pela psicologia da aprendizagem social (Bandura, 1986), que sustenta o desenvolvimento social da criança na construção recíproca multidimensional na sua interação com os vários contextos externos.

2.2.2.1 Características do programa

A abordagem SEL integra a promoção de competência e o desenvolvimento da estrutura mental dos jovens para reduzir fatores de risco e promover mecanismos protetores por adaptação positiva Wiessberg, Kumpfer e Seligman; Benson; Guerra e Bradshaw (cit. por Durlak et al., 2011).

Os programas SEL têm como principal interesse educativo o desenvolvimento social e emocional da criança que sustenta a autodisciplina e que inclui a promoção de qualidades morais e de resistências perante os problemas, envolvendo-as em múltiplas experiências educacionais (por exemplo, nas disciplinas curriculares, no envolvimento de projetos extracurriculares, na participação das decisões da sala de aula e da escola) em que se criam oportunidades de reflexão sobre as situações e os processos que as ajudam a construir novas visões do saber ser com as pessoas e o mundo (Bear, 2010).

Segundo Bear (1998), na perspectiva dos programas SEL, o objetivo da educação não é a transmissão do conhecimento ou de habilidades sociais pelos adultos em que os alunos têm sobretudo um papel passivo. Os alunos são vistos como aprendizes ativos que experienciam situações, criadas num horizonte de formação conscientemente planeado para o seu desenvolvimento moral e autorresponsável que os tornará cidadãos mais críticos e atuantes numa sociedade democrática. Theobaldo (2010) refere que já Montaigne, no século XVI, desprezava “a instrução por palavras, o esforço pedagógico investido apenas em actividades potencializadoras de memória que (...) só servem para ostentar erudição” (p. 243) e recomendava que “é na filosofia moral que estão os subsídios para a formação do carácter virtuoso” (p. 243).

Bear (2010) integra na promoção da autodisciplina nos alunos competências como o respeito, fazer compromissos com os outros, resistir perante dificuldades, resolver conflitos de uma forma pacífica, acreditar nas suas capacidades e nos valores como a honestidade ou a justiça social. Competências que fortalecem a saúde mental das crianças

e a prevenção de vários problemas de comportamento, como a intolerância e a agressividade.

Autodisciplina refere-se à capacidade dos alunos regularem o seu próprio comportamento com o mínimo de monitorização dos adultos, com responsabilidade, autocontrolo dos comportamentos e autonomia pelas suas próprias escolhas (Bear, 2010). Esta forma de atuar do aluno envolve uma motivação intrínseca, uma vontade de ser ele próprio. E como refere Deci & Ryan (2008b), quando há motivação autónoma o indivíduo experiencia dentro de si a vontade ou a autoadesão às suas ações escolhidas. Assim, o aluno autodisciplinado escolhe o comportamento prossocial ajustado a determinado contexto e inibe comportamentos antissociais, sem a presença de recompensas externas e punição. O aluno respeita as regras e a legitimidade da autoridade, motivado, sobretudo, pelo sentido de autonomia das suas decisões. Uma “benevolência” de vontade pelo respeito pelas regras Brophy (cit. por Bear, 2010) e não por uma submissão situacional, motivada pelo medo da punição ou da promessa de recompensa externa.

Para Kohn (cit. por Bear, 2010), a autonomia é o primeiro objetivo da disciplina escolar e a ênfase na obediência e submissão, especialmente baseados em recompensas e castigos, cerceia a autonomia. Diz ainda que a autonomia é realizada somente quando os alunos têm um papel ativo na construção dos seus próprios valores, decidindo quais os valores que são mais importantes para si nos diferentes contextos sociais e morais, refletindo sobre porque são importantes e acreditando que esses valores passam a ser pertença da sua identidade.

2.2.2.1.2 Abordagem dos programas de intervenção SEL

Elias et al. (cit. por Durlak et al., 2011) definem a aprendizagem SEL como um processo de aquisição de um núcleo de competências para reconhecer e gerir emoções, estabelecer e manter relações positivas, tomar decisões responsáveis ou apreciar as perspetivas do outro. Competências cognitivas, afetivas e comportamentais (autoconsciência social, habilidades na relação com o outro).

Com o tempo, a aprendizagem das competências SEL resulta no desenvolvimento progressivo da criança ou adolescente, mudando as suas atuações que eram controladas por fatores externos (como o castigo ou a recompensa) para atuações cada vez mais de acordo com as suas crenças interiorizadas e valores, carinho para com o outro e responsabilidade pelas suas escolhas de comportamentos (Bear, 2010).

Embora a recompensa ou o medo da punição possa alterar o comportamento, durante um período de tempo curto, não determinam uma motivação intrínseca no aluno para escolher o comportamento adequado em situações de apreciação de princípios morais, como o respeito, a verdade ou a honestidade. As estratégias externas, por si só, não determinam mudanças de comportamento. A motivação intrínseca e a autonomia, que são normalmente ignorados na perspectiva comportamental da disciplina, são dois constructos estruturais no desenvolvimento da autodisciplina a longo prazo.

Se na perspectiva comportamental dos programas SWPBS não são tomadas em conta as motivações, as crenças, os valores e emoções dos alunos, na perspectiva social cognitivista, estes fatores são uma condição para o desenvolvimento da criança. Embora o clima escolar ou da sala de aula influencie o comportamento do aluno, os comportamentos e as crenças dos alunos influenciam também esses contextos porque as influências são bidirecionais (Bandura, 1986). Deste modo, a abordagem dos programas SEL foca-se na utilização de estratégias centradas no aluno, dando uma grande importância à relação social entre professor-alunos como fator determinante para um clima de sala de aula positivo e com dignidade.

Com uma aprendizagem social e emocional centrada no aluno, os alunos participam mais ativamente na aprendizagem e praticam a autodisciplina, através do planeamento de oportunidades curriculares criadas pelo professor para praticarem e desenvolverem competências sociais e emocionais. Se na abordagem SWPBS as recompensas são usadas para reforçar o comportamento positivo, na abordagem SEL o elogio é preferido à recompensa, utilizado oportunamente, e esta é muito menos utilizada e, quando usada, é para reforçar cognições e emoções.

Curwin et al. (2008) referem que há dois modelos de disciplina na sala de aula, um modelo de disciplina em que os alunos são tratados pelo professor com dignidade e que promove a autorresponsabilidade pelos comportamentos (autodisciplina) e o modelo de obediência, este considerado ineficaz e que insulta a dignidade da criança.

A finalidade dos programas SEL não é somente ter expectativas sobre a forma como os alunos atuam, mas também como eles pensam e sentem, colocando-se grande ênfase no contexto relacional da sala de aula. As relações entre professor-alunos e alunos-alunos são vistas como condição essencial para o professor desenvolver a autodisciplina, tal como a relação entre escola-família é uma outra atuação primordial em muitos programas SEL (Bear, 2010). Os programas promovem o desenvolvimento socio-emocional em contextos de aprendizagem seguros e com carinho, envolvendo os pares através da promoção de iniciativas com a família, e ensinando práticas e atividades na escola que construam as relações na comunidade escolar Cook et al., Hawkins et al. (cit. por Durlak et al., 2011).

2.2.2.1.2 Desenvolvimento social e emocional

A competência para interagir com sucesso com os seus pares e os adultos é um dos mais importantes aspetos do desenvolvimento da criança. Estabelecer e manter relações interpessoais satisfatórias, de certa forma, define competência social (Gresham, 1997). Na escola, as crianças estão expostas a muitas e variadas interações com os seus pares e os adultos. Por isso, a escola é o lugar privilegiado para ensinar e refletir sobre o comportamento social da criança.

Autores falam mais em comportamentos socialmente aceitáveis porque estes se destacam pela importância da interiorização do comportamento. Os valores e atitudes escolhidos são motivados não por antecipação de consequências externas, mas por fatores internos ao indivíduo (autoescolhas, valores, metas), Gruse e Goodnow (cit. por Bear, Telzrow & deOliveira, 1997). Valores entendidos como preferências da pessoa acerca de maneiras como comportar-se que tendem a generalizar-se nas situações vividas Rokeach (cit. por Bear et al., 1997).

Os programas SEL, como os da Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL) desenvolvem nas crianças cinco competências sociais e emocionais que são essenciais para uma saúde mental positiva: (1) autoconsciência (reconhecimento das suas emoções, interesses, valores, forças e fraquezas); (2) consciência social (empatia, reconhecimento, respeito pela diferença do indivíduo e dos grupos, decisões responsáveis na escola, em casa e na comunidade; (3) decisões socialmente e moralmente responsáveis (baseadas na compreensão e apreciação do impacto dos seus comportamentos e o dos outros, como a justiça, a segurança, o sentido de comunidade; (4) autorregulação das emoções (gestão do stress e da ira, resiliência e perseverança perante os obstáculos; (5) competências de relacionamento (habilidades para estabelecer e manter relações positivas com os outros, resistir a pressões dos pares, resolver conflitos interpessoais (Bear, 2010; Haggerty, Elgin, & Woolley, 2011).

Bear (2010) aponta quatro passos na resolução de problemas para desenvolver a autodisciplina nos alunos: (1) perceber que um problema social ou moral existe (sensibilidade social e emocional); (2) determinar o que deve fazer - decidir qual é a coisa certa para fazer, pensar em escolhas ou soluções; (3) decidir entre diferentes alternativas - vantagens e desvantagens das soluções; (4) fazer o que se decide fazer - percepção da autoeficácia que motiva o aluno a envolver-se ou persistir em atos prosociais e ter habilidades de resiliência perante os obstáculos.

A integração de competências sociais e emocionais deve ser apropriada ao contexto e ao desenvolvimento do aluno, praticada através de diversas estratégias, aplicadas a situações em que os alunos recorrem a essas competências como parte do seu repertório de comportamentos Crick e Dodge, Izard, Lemerise e Arsenio (cit. por Durlak et al., 2011). São desenvolvidas, de uma forma mais direta ou indireta, através de estratégias e técnicas aplicadas na sala de aula ou na escola diariamente.

Diretamente, com a definição de estratégias planeadas pelos professores que as articulam com os currículos regulares das disciplinas ou com a utilização de módulos específicos de programas comerciais, adquiridos pela escola para trabalhar na sala de aula. E indiretamente noutros contextos escolares tais como: discussão em assembleias

na escola ou na sala de aula; planeamento de atividades para a sala de aula, em que os alunos praticam as competências sociais e emocionais através de situações; mediação de pares na resolução de conflitos e no envolvimento em atividades desportivas e em clubes (Bear, 1998, 2010).

O ensino de resolução de problemas sociais é uma das características dos programas de prevenção de indisciplina em que os alunos aprendem os passos da resolução de problemas, conjuntamente com o ensino direto de comportamentos sociais específicos (pedir ajuda, perdoar), ativando o professor nos alunos cognições e emoções (Bear, 1999).

2.2.2.2 Perfil do professor SEL

A finalidade do professor que promove uma aprendizagem social e emocional e a autodisciplina na sala de aula é, sobretudo, “to equip students with self-regulatory that enable them to educate themselves” (Bandura, 1997, p. 174), combinando um ambiente positivo para prevenir problemas de comportamento, gestão e controlo dos comportamentos, e envolvendo os alunos através da participação na resolução de problemas da turma (Bear, 1998, 2010). Aplica também estratégias proactivas para prevenir problemas de comportamento, que se focam mais nos antecedentes do que nas suas consequências, como o contacto através do olhar, o contacto físico, o elogio e o envolvimento dos pais (Bear, 1999).

Para este professor é tão importante ensinar o currículo académico como promover a autorresponsabilidade e um ambiente de carinho e de justiça, onde os alunos sejam ouvidos, orientados e encorajados (Noddings, 1999). Um clima baseado na compreensão, firmeza, dignidade e respeito mútuo (Mendler et al., 2008; Nelsen et al., 2000) onde o professor crie oportunidades no currículo para os alunos tomarem consciência dos seus sucessos que não podem ser imediatos e que, por isso, requerem perseverança perante experiências mal sucedidas. A perseverança torna o comportamento do indivíduo resistente perante os efeitos desencorajantes (Bandura, 1986).

Ensinar, numa perspectiva de desenvolvimento, com carinho e justiça é uma tarefa que implica um esforço continuado no autoaperfeiçoamento moral. E o autodesenvolvimento moral não é possível sem uma procura do autoconhecimento e do conhecimento dos outros (Katz, 1999). Como define o autor, o ter consciência moral é compreender as nossas obrigações corretamente e deliberar apropriadamente para que as minhas obrigações não entrem em conflito com outros em situações particulares.

A qualidade do carinho, do afeto, do respeito e da competência emocional do professor têm mostrado estarem associadas a uma maior motivação dos alunos para agirem responsabilmente e prossocialmente (Bear, 2010). Noddings (cit. por Katz, 1999) diz que os elementos essenciais do carinho estão num continuado interesse e renovação do compromisso em atuar em nome da ação de cuidar do outro. Os alunos valorizam os professores que lhes demonstram apoio e afetividade. Quando o professor elogia ou encoraja os alunos está a dar-lhes sinais de apoio e afeto.

O elogio atribuído ao comportamento positivo da criança parece ser efetivo no aumento do comportamento social, num contexto de carinho e firmeza. Os professores e pais que têm como prática o reforço das crianças pela ação prossocial promovem comportamentos prossociais (Eisenberg & Harris, 1997).

Encontrar várias oportunidades para o professor promover elogios e *feedback* positivos a todos os alunos é particularmente importante como contributo para promover carinho e confiança no contexto da sala de aula (Murray & Pianta, 2007). Esta atitude do professor, embora importante para todos os alunos, é particularmente importante para os alunos que estão sinalizados com comportamentos de risco, que têm insucessos académicos e criam na sala de aula problemas de comportamento.

Hoy, Hoy e Kurz (2008) notam que o professor que encoraja as relações interpessoais na sala de aula, confia nos alunos e nos pais para cooperarem no processo pedagógico, acredita nas suas capacidades para um ensino aprendizagem com sucesso para os alunos superarem dificuldades e fracassos, com perseverança, e mostra sentido de

otimismo académico. O constructo otimismo académico envolve autoeficácia, confiança nos alunos e nos pais. Os programas SEL dão grande importância às relações sociais entre professor-alunos e escola-família.

Promover relações positivas entre pares é uma componente de sucesso na escola e na sala de aula. Elias (1997) refere que há uma relação entre capacidades sociocognitivas dos alunos e o desenvolvimento de comportamentos responsáveis. O foco de interesse do professor em promover a tomada de decisões e de resolução de problemas na sala de aula reflete um crescimento na crença de que as decisões são centrais para as interações sociais. Promovendo, portanto, a capacidade nas crianças para responderem a situações problema com que se deparam com os seus pares, professores e pais, sabendo pensar claramente nos passos a percorrer e cognitivamente tomarem decisões.

2.2.2.3 Programas SEL comercializados e adquiridos pela escola

Embora muitos professores desenvolvam os seus próprios programas, muitos dos utilizados na sala de aula e nas escolas são programas comercializados que são normalmente muito caros para serem suportados pelas escolas. Bear (2010) apresenta alguns dos programas tipo SEL: “Steps to Respect”; “Promoting Alternatives Thinking Strategies”; “Caring School Community”; “Strong Kids Programs”, “Strong Teens”. Os programas, adquiridos e adotados pelas escolas, têm a vantagem de terem aulas preparadas e materiais testados para serem aplicados com os alunos, sobre as competências sociais e emocionais e a autodisciplina, como por exemplo o programa “Strong Kids Programs” que tem como objetivos promover nos alunos o saber tomar decisões e a aquisição de mecanismos de resiliência ou o programa “Child Development Project” que se foca no desenvolvimento de longo prazo do comportamento social, enquanto se reduz o controlo extrínseco de recompensas e punições. Em vez disso, implementa estratégias construtivistas para desenvolver a responsabilidade social, motivação intrínseca e instrui para o comportamento prossocial.

Como estratégias, nos módulos de sessões, utilizam a discussão entre os grupos, o ensino direto, e o *role playing*. Ensinam e treinam os alunos numa sequência de passos na resolução de situações problema interpessoais e na resolução de problemas sociais e

morais, que são: (1) qual é o problema; (2) que soluções; (3) para cada solução, se é segura, se é desejável; 4) escolher uma solução e implementá-la; 5) verificar se a solução está a ser trabalhada e se não estiver o que fazer a seguir.

Além de programas dirigidos para o desenvolvimento das competências SEL, muitos programas têm como alvo a prevenção de problemas específicos de comportamento como o uso de substâncias ilícitas, a violência, o bullying ou o insucesso académico Zins e Elias (cit. por Durlak et al., 2011).

2.2.2.4 Integração dos programas SEL nos currículos das disciplinas

Como alternativa aos programas comercializados, as escolas optam pela integração nos currículos das disciplinas (literatura, disciplinas das ciências sociais) das competências SEL (Bear, 2010; Espelage, 2013). O texto literário propicia a discussão de assuntos de índole moral e social. A disciplina de História que domina acontecimentos temporais com características morais e sociais, como o holocausto ou os direitos civis e constitucionais, adequa-se à reflexão sobre valores e julgamentos morais. As estratégias poderão também passar pela construção de jornais, construção de poesia, produções de vídeo, teatro ou música. (Bear, 2010).

Quando a escola ou o professor sozinho opta por abordagens integradas no currículo, os métodos serão considerados tão importantes como os conteúdos do currículo. O professor desenha uma variedade de estratégias para promover a resolução de problemas sociais e emocionais e tomadas de decisão, utilizando várias técnicas (*role playing*, discussão ativa, reforço positivo). Promove também a criação de múltiplos modelos e oportunidades para os alunos praticarem as competências sociais, emocionais e morais, promovendo nos alunos a autorregulação de emoções e de comportamentos sociais responsáveis. Os *meetings* de turma proporcionam oportunidades para que os alunos pratiquem competências de resolução de problemas sobre disciplina, incluindo a prevenção e correção de problemas de comportamento e a resolução de conflitos (Bear, Richards, & Gibbs, 1997).

No diálogo e na reflexão com os alunos, o professor vai (1) informando de maneiras apropriadas de pensar e atuar; (2) motivando para pensar e atuar da mesma forma; (3) para verem valores que estão debaixo dos comportamentos observados nas situações e (4) desencadear as mesmas reações emocionais que os alunos observam que estão associados com comportamentos prossociais, como a empatia e o orgulho Bear (2010). O autor refere ainda que a estratégia do elogio e do encorajamento devem ser usadas estrategicamente pelo professor.

A competência da criança em tomar decisões e resolver problemas sociais requer a capacidade de adaptar e integrar comportamentos (ações), cognições (pensamentos) e emoções (sentimentos) para realizar metas específicas. Os passos pensados pela criança para decidir sobre situações sociais incluem a compreensão dos sinais de sentimentos, de si e do outro, pensar em alternativas para a resolução dos problemas quando planeia uma solução. Interessa na resolução de problemas desenvolver o autocontrole, como a capacidade de escutar cuidadosamente, seguir direções de pensamento com calma (quando se está debaixo de stress) e falar para os outros de uma maneira assertiva (Elias, 1997).

Bear (2010) observa alguns procedimentos e cuidados que o professor deve ter em conta, aquando das discussões nos *meetings* de turma, para que os resultados sejam mais efetivos: organizar a sala em círculo para todos se olharem; promover uma atmosfera em que todos se respeitem; encorajar a discussão de pares; não utilizar o meeting para apontar os alunos com problemas de comportamento; evitar ameaçar ou propor consequências punitivas para os alunos mal comportados; orientar a discussão e a resolução dos problemas, com carinho e justiça, guiando as questões e focando-se nas soluções.

2.2.2.5 Eficácia dos programas SEL

A investigação empírica mostra a eficácia dos programas SEL a partir de duas fontes: (1) estudos sobre a eficácia dos programas e (2) estudos sobre a eficácia das técnicas sociocognitivas e emocionais usadas nos programas Bear (2010).

A eficácia dos programas tem sido verificada por estudos experimentais e quase-experimentais, que mostram significantes alterações no comportamento prossocial dos alunos e na interiorização de comportamentos. Desta forma, assiste-se à redução de comportamentos desajustados na escola, nomeadamente através da aplicação do programa de prevenção da violência na escola, ou os programas “Promoting Alternatives Thinking Strategies” e o “Caring School Community” que têm uma dimensão moral do comportamento e promovem valores morais Berkowitz e Schwartz (cit. por Bear, 2010).

Os estudos que têm investigado a eficácia das estratégias e técnicas dos programas verificam que existe uma relação direta entre a interiorização de competências sociocognitivas e emocionais da autodisciplina e a alteração do comportamento anti para prossocial, mas também mostram eficácia noutras dimensões, como o sucesso académico, relações interpessoais positivas, valorização positiva de si próprio, bem-estar emocional e um clima positivo na sala de aula e na escola (Bear, 2010).

Malecki e Elliott; Wentzel (cit. por Bear, 2010); Espelage (2013) apontam fortes evidências entre mais autodisciplina e sucesso académico. A autodisciplina é um forte indicador em predizer o sucesso porque a autodisciplina e a realização académica têm muitas das mesmas cognições, emoções e comportamentos em comum, tais como a perseverança na resolução de problemas, habilidade para inibir impulsos e regular emoções, interiorização de metas pessoais, sentimentos de orgulho e de responsabilidade. Os alunos que demonstram autodisciplina criam relações mais positivas com os seus professores e os seus pares, controlando mais os comportamentos antissociais, tornando-se mais assertivos e, como corolário, estes alunos são melhor aceites pelos colegas Rubin et al. (cit. por Bear, 2010).

Durlak et al. (2011) notaram que a aquisição das competências socioemocionais traz melhor adaptação e envolvimento com a escola, mais motivação para aprender e também verificaram melhores relações entre alunos-alunos e alunos-professores.

Osterman (cit. por Bear, 2010) nota que os professores e as escolas que desenvolvem a autodisciplina: reduzem problemas de comportamento dos alunos;

melhoram as relações interpessoais entre alunos, professores e outros elementos da escola; melhoram o envolvimento acadêmico. A investigação mostra ainda que os alunos experienciam um forte sentido de pertença à escola e sentem-na como importante para si quando o respeito, o carinho e fortes relações interpessoais existem entre eles próprios e entre professores e alunos (Bear, 1998; Landrum et al., 2003).

Numa meta - análise de 2007 de estudos sobre a implementação de programas SEL, de Durlak et al. (cit. por Bear, 2010), os autores encontraram significativos ganhos nos resultados académicos e nas competências SEL (regulação de emoções, resolução de problemas interpessoais entre alunos e professores, aplicação de estratégias de resolução de conflitos, identificação de emoções pelos alunos) e nas atitudes para si próprio e para os outros (mais autoestima, mais autoeficácia e atitudes mais assertivas para os professores e para o pessoal da escola, mais justiça social, cooperação com outros e comportamentos mais positivos através da cooperação e respeito pelos outros). Em alguns estudos em que foram aplicadas avaliações *follow up*, após seis meses da avaliação pós programa, os ganhos continuavam antes da implementação dos programas estar finalizada.

Durlak e Dupre (cit. por Durlak et al., 2011) salientam que há um crescente reconhecimento de que uma efetiva implementação influencia os resultados do programa e os problemas encontrados durante a implementação podem limitar os benefícios que os alunos podiam tirar da intervenção.

Bond e Hauf, Durlak (cit. por Bear, 2010) observaram que os programas são mais efetivos se o professor usar uma sequência de abordagem de treino, usar formas ativas de aprendizagem, focar-se durante tempo suficiente no desenvolvimento das competências e tiver metas explícitas de aprendizagem. Elbertson, Brackett e Weissberg (2010) salientam que os ganhos do programa SEL também dependem da continuidade da aplicação do programa com os alunos, ao longo dos anos de escolaridade, da sua coordenação pelo professor, da direção da escola, dos pais e da participação dos alunos, do apoio no planeamento, implementação e avaliação.

2.2.2.6 SWPBS e SEL: Diferentes perspectivas mas compatíveis

Apesar de existirem diferenças substanciais entre as duas perspectivas educativas de disciplina, a do programa SWPBS, que tem como alvo a gestão dos comportamentos, e a do programa SEL que aposta no desenvolvimento da autodisciplina, há, contudo, investigadores sociocognitivistas, como George Bear, que consideram que existem alguns aspetos em comum, como o uso de estratégias e técnicas que são eficazes na prevenção e correção dos comportamentos, as quais podem ajudar a desenvolver a autodisciplina.

Bear (2010) refere que as estratégias e técnicas das duas abordagens devem ser usadas numa perspectiva a que o autor apelida de “Compreensiva Disciplina Escolar” que consiste em quatro componentes: 1) desenvolvimento da autodisciplina; 2) prevenção de problemas de comportamento; 3) correção de problemas de comportamento; 4) tratar das necessidades dos alunos que exibem comportamentos de risco, sérios e crónicos.

A prevenção é uma das componentes em que as duas abordagens de disciplina se focam, numa perspectiva “Compreensiva Disciplina Escolar”, que tem grande importância porque tendo como orientação estratégica a prevenção, as escolas gastarão menos tempo e energias na correção dos comportamentos dos alunos. Bear (1998) refere que as duas abordagens têm muitas estratégias e técnicas em comum e que podem ajudar a promover a autodisciplina, tais como: a utilização do elogio e recompensas; expectativas claras em relação aos comportamentos; definição de regras e procedimentos; rotinas; respeito; fortes relações entre professor-alunos e alunos-alunos; clima de sala de aula que proporcione uma aprendizagem com segurança e motive o envolvimento académico; comunicação entre escola e família; intervenção o mais cedo possível quando o problema de comportamento aparece.

Há, no entanto, diferenças entre as duas abordagens relacionadas com as estratégias e técnicas, o modo como são aplicadas e quais as que recebem maior ênfase. Na abordagem SWPBS a ênfase está colocada nos professores e nos outros adultos da escola que ensinam regras e competências sociais e administram recompensas de um maneira sistemática para reforçarem comportamentos desejados. Pelo contrário, na abordagem SEL está centrada nos alunos, os professores usam mais o elogio e o

encorajamento do que a recompensa, focando-se mais no desenvolvimento de competências SEL do que na gestão de problemas de comportamento e valorizando a relação interpessoal entre professor-alunos na sala de aula. Algumas estratégias e técnicas para implementação de uma disciplina compreensiva servem múltiplos objetivos (por exemplo, o elogio e a recompensa quando aplicados frequentemente podem ser efetivos na prevenção e correção de comportamentos inapropriados e também o podem ser no desenvolvimento da autodisciplina).

Apesar de objetivos comuns, no entanto a implementação das duas abordagens na escola cria dificuldades e inconsistências entre a teoria e a prática, sentidas sobretudo pelas escolas em que professores optam pelo desenvolvimento da autodisciplina, em relação às técnicas externas.

2.3 Sala de aula: Desenvolvimento social, emocional e moral dos alunos

2.3.1 Clima da sala de aula

2.3.1.1 Definição de clima da sala de aula

A sala de aula é um espaço de vida onde se cruzam necessidades, interesses e sentimentos. A diferença no ser e no estar no espaço da sala de aula depende do clima ou ambiente criado, principalmente por aquele que tem a autoridade sobre este lugar humano - o professor.

Normalmente, na literatura os autores definem clima de sala de aula como a natureza das relações interpessoais entre alunos-professor e entre alunos-alunos, implicando a clareza das regras comuns de convivência, como as técnicas de gestão dos comportamentos dos alunos utilizadas pelo professor (Mendler, 2005). Uma sala de aula com um ambiente saudável entre os seus atores, em que podem ser expressos sentimentos e necessidades, sem recurso à formalidade e à força (Curwin et al., 2008), porque se definem regras alicerçadas em valores em relação aos quais os alunos se revêm na sua utilidade, motivando-os a segui-las.

Consoante a natureza das relações sociais e os modelos de disciplina e de ensino e aprendizagem aplicados pelo professor o ambiente da sala de aula será positivo ou de controlo. Grosin (cit. por Ljusberg, 2012) refere que o que distingue uma escola com sucesso é o respeito mútuo, um clima positivo e um enfoque nas metas da aprendizagem do conhecimento. A ligação entre os adultos e as crianças numa escola ou na sala de aula com sucesso está nas regras sociais comuns e na necessidade do respeito mútuo.

2.3.1.2 A relação entre professor-alunos

A relação social entre alunos e professor é desenhada tendo por base o modelo de disciplina e o modelo de ensino aprendizagem utilizados pelo professor. Se o modelo de disciplina é o tradicional, com uma gestão da sala de aula baseada no behaviorismo (castigo/recompensa), a disciplina é dirigida diretamente e só pelo professor. São fixadas regras e recompensas para quem as cumpre e consequências (sanções) para os alunos com comportamentos desviantes às regras. Esta relação unilateral cria uma relação interpessoal caracterizada pelo medo dos alunos das consequências ou o desejo de ganharem recompensas que os tornarão pessoas obedientes e complacentes (Thomason & LaParo, 2009). Quanto ao ensino aprendizagem, os alunos esperam por instruções para as atividades e raramente têm iniciativa (Freiberg & Lamb, 2009). A relação direta e autoritária do professor para com os alunos proporciona uma relação onde muitas vezes, como refere Leavit (cit. por Thomason & La Paro, 2009), emergem expressões de ira, de ameaças ou de sarcasmo. Como observa o autor, este tipo de professor está mais focado na necessidade do controlo do comportamento do que em compreender a importância da construção das relações com os alunos.

Se o modelo de disciplina é centrado nos alunos e existe um equilíbrio entre as necessidades do professor e as dos alunos, sendo repartidas responsabilidades sobre a gestão do espaço da sala de aula o professor dá atenção à dimensão socioemocional, mostra carinho e cria oportunidades para o desenvolvimento dos alunos como pessoas autónomas (Freiberg & Lamb, 2009; Noddings, 1999). A relação é de mútuo respeito, de participação ativa dos alunos em decisões da vida da sala de aula e de dignidade do

professor pelos alunos (Bear, 2010). O professor vê o aluno como “co-actor, not an object” (Ljusberg, 2012, p.217).

2.3.1.3 Disciplina com dignidade e responsabilidade: Prevenção de problemas de comportamento.

Nelsen et al. (2000) notam que a disciplina positiva (ou com dignidade) na sala de aula prepara “ the children for responsible citizenship.(...) that encourages the development of emotional intelligence and important life skills and perceptions of capable people (...) in which children are involved in the creation of safe and caring communities” (p.6).

Para uma efetiva disciplina na sala de aula, o professor aposta em três componentes, baseadas na prevenção, intervenção e desenvolvimento de competências: (1) clima positivo da sala de aula e estratégias de gestão para prevenir problemas de comportamento; (2) estratégias de curto prazo para controlo de problemas de comportamento; (3) estratégias de resolução de problemas para desenvolver a meta de longo prazo, a autodisciplina (Bear, 1998; 2010). A disciplina preventiva está menos dirigida para as causas dos défices de comportamento e mais orientada para as necessidades básicas dos alunos (Mendler, 2005).

Clima positivo na sala de aula

O clima de sala de aula com uma disciplina com dignidade (ou positiva) é baseado no respeito mútuo. Um ambiente onde o carinho e a firmeza (atitudes paralelas que necessitam de graus de atuação conforme as situações) do professor são ingredientes fundamentais para uma sincronia positiva na relação interpessoal entre professor-alunos (Curwin et al. 2008). Como nota Brophy (cit. por Bear, 2010) e Mendler (2005), a construção de um ambiente relacional de sala de aula, que conduza ao sucesso da aprendizagem, é caracterizada pela combinação de afeto e de compreensão, com definição de regras e expectativas claras, não impostas pelo professor mas em que os alunos são envolvidos e encorajados a participarem nas decisões da disciplina na sala de aula.

A disciplina positiva promove um clima em que os alunos se sentem seguros,

podendo avaliar as consequências dos seus comportamentos num ambiente de respeito mútuo e envolvidos na solução dos problemas da turma, sem receios de serem humilhados ou ameaçados pelos seus fracassos. Um ambiente onde a punição e o controlo externo do professor é substituído por atitudes bidirecionais sociais e emocionais, baseadas na aceitação e na confiança (Nelsen et al., 1996; Rogers, 2002). Goleman (2006) refere que, quando as emoções positivas fazem parte do meio ambiente de um grupo, se inicia um processo de responsabilidade social, em que todos sentem necessidade de ajudarem a criar estados ótimos ao outro.

Contrato social de turma: valores, regras e consequências

Vários autores (Amado, 2000; Carita & Fernandez, 1997; Curwin et al., 2008; Mendler, 2005; Mendler et al., 2008) salientam que um plano de disciplina para a sala de aula – modelo de responsabilidade -, discutido e negociado com os alunos, deve ser uma prioridade do professor. Um programa de disciplina que tenha como enfoque os valores ou princípios e que ambas as partes (professor e alunos) os vejam como alicerces para a maior qualidade no ensino aprendizagem e para o crescimento pessoal, através da definição de regras claras para cada um dos valores escolhidos e consequências pelo não cumprimento das mesmas.

Curwin et al. (2008) definem valores ou princípios como orientações gerais de atitudes e comportamentos do professor e dos alunos, que são encorajados, pelas regras, a serem interiorizados. Valores definem “Porque fazemos isto desta maneira” e as regras necessitam de definir “O que fazer e como fazer para fazer isso” (valor). Referem os autores que os valores não devem ser vagos (segurança, respeito) para que os alunos os compreendam. Tendo somente uma listagem de regras, como é habitual com os professores, as crianças não compreendem a sua utilidade, somente as acatam, pelo que esta estratégia só faz sentido num modelo de disciplina pela obediência, castigo e recompensa.

Falamos em consequências “educacionais” que ensinam alternativas (pelo professor e colegas) sobre o modo de proceder quando o aluno não conseguiu respeitar a regra. Estas consequências são resultado das escolhas dos alunos e não se baseiam em

consequências normalmente utilizadas, como castigo (por exemplo, retirar os fones, mais trabalhos de casa). Como refere Mendler (2005), uma consequência tem como objetivo promover um melhor comportamento no aluno. Desta forma, o professor ajuda a identificar o problema pelo qual o aluno infringiu a regra, avaliando – o com o mesmo e com a turma.

Observam os autores que se devem avaliar as consequências, verificando-se se foram eficazes num período de três semanas. É um processo de capacitação de longo prazo e, por isso, requer persistência.

Meetings

Bear (2010); Nelsen et al. (2000); Rogers (2006) notam que a realização de *meetings* periódicos com um processo participativo entre alunos e professor, tem a finalidade de se discutir e resolver assuntos da vida do grupo turma, prevenindo-se maiores problemas. A agenda dos problemas a discutir é feita pelos alunos e não pelo professor (pode ser um problema de um colega, como pode ser um problema da turma). Foca-se nas soluções dos problemas reais, em vez de punições. É uma oportunidade de os alunos aprenderem competências sociais, como por exemplo as de resolução de conflitos na forma de ganhar – ganhar, quando haja conflitos entre alunos para ajudar a resolver.

Nelsen et al. (1996) indicam cinco competências que os *meetings* proporcionam aos alunos: (1) Recursos: identificam, organizam, planeiam; (2) Relações interpessoais: trabalhar com os outros; (3) Informação: adquirir e utilizar informação; (4) Sistemas: compreender inter-relações sociais complexas; (5) Tecnologia: podem trabalhar com uma variedade de tecnologias.

Rotinas

Mendler (2005); Nelsen et al. (2000) referem que as rotinas de procedimentos transmitem à criança um sentido de ordem e de segurança (a forma como saem e entram na sala de aula, a maneira como os materiais são utilizados). E os professores também

devem ter rotinas (por exemplo, receber sempre os alunos à porta da sala de aula). Os autores notam a importância da comunicação do professor aos alunos sobre as rotinas, podendo ser mais *empowerment* para os alunos ouvirem - “Quem me pode dizer qual é a outra rotina que se segue?” - do que, com um sentido de controlo dos alunos - “Eu preciso que vocês leiam agora.” - modelo de disciplina pela obediência.

Erro: oportunidade para aprender

O erro, seja no âmbito da relação social, seja no desempenho académico, normalmente é visto pelo aluno como problema, que lhe cria humilhações por parte dos colegas (até do professor) e frustração de insucesso, resultado de uma perspectiva de educação de castigo e recompensa em que não se deve falhar (em casa e na escola). Nelsen et al. (1996) chamam à atenção que quando o aluno cresce num contexto de mensagens desencorajantes, em relação aos erros/fracassos quando erra, vê-se como estúpido, perdido e desencorajado. Numa sala de aula com disciplina e com dignidade, o professor capacita os alunos a lidar com o erro e a vê-lo como uma oportunidade para aprender e não como um falhanço.

Nelsen et al. (2000) referem que o professor deve logo de início fazer sentir aos alunos o quanto é importante olhar para o erro como uma oportunidade de aprender mais. E deve, com uma atividade simples, ajudar a capacitar os alunos para aplicarem, sempre que se defrontarem com um erro na relação social, a estratégia dos “Três Rs para recuperar dos erros”: (1) reconhecimento do erro, com o sentimento de responsabilidade em vez de vergonha; (2) reconciliação através do pedido de desculpa à pessoa que ofendeu; (3) resolução do problema (quanto possível) trabalhando com outros numa solução possível através do *brainstorming*. Ao longo das aulas, a resolução pelos três erros será sempre aplicada, não deixando o professor atravessar momentos de desânimo pelo erro nos alunos.

Elogio e encorajamento

Bear (2010) nota que o elogio ou recompensa (não no sentido de reforço) têm a função de reconhecerem significantes progressos em ações, escolhas, realizações,

esforços, que de volta criarão sentimentos de orgulho naquele que foi elogiado. O autor regista oito recomendações ao professor para utilização do elogio aos alunos:

- (1) Usar o elogio e recompensa por razões que vão para além do reforço positivo;
- (2) Focar-se na mensagem: valorizar a função informativa do elogio e da recompensa, mais do que uma função de controlo. Como:

“Aqui está o que tu deves fazer para eu te dar, ou mereceres, brinquedos” (controlo).

“Se acreditares eu recompensar-te-ei” (recompensa, no sentido de reconhecimento/aprovação);

- (3) Evitar ensinar aos alunos que a razão mais importante para atuar de uma maneira moralmente e socialmente responsável é ganhar recompensas ou ser elogiado.

- Este tipo de motivação é uma motivação extrínseca. Deseja-se que os alunos sejam motivados intrinsecamente;

- (4) Focar-se nos processos cognitivos e emocionais do elogio e recompensa e disposições associadas com a autodisciplina.

- A observação de comportamentos específicos e operacionalmente definidos, não deve excluir como os alunos pensam e sentem (processos cognitivos e emocionais que muitas vezes estão por detrás dos comportamentos);

- (5) Usar a recompensa somente ocasionalmente por um comportamento que é intrinsecamente motivado e mais vezes por um comportamento que não é intrinsecamente motivado;

- (6) Especificar o que é elogiado e recompensado.

Refere-se ao comportamento específico que é sujeito ao elogio e à forma como é bem realizado. Comportamento incluirá esforço. Elogiar o esforço é importante numa perspetiva motivacional porque o esforço é controlado pelo aluno. Uma comparação com outros que fazem bem;

- (7) Os alunos não devem ser elogiados ou recompensados por fracas realizações ou realizadas com pouco esforço;

- (8) Encorajar os alunos para se autoavaliarem e se autorreforçarem pelos seus comportamentos prossociais para terem orgulho neles. O sentido de orgulho será encorajado não como um resultado de um elogio ou recompensa externos, mas mais

importante, como um resultado de autoavaliação do aluno. Desafiar/encorajar os alunos a refletir, avaliar e reforçar o seu próprio comportamento.

Otimismo e discurso do sucesso

Banir da sala de aula o uso de frases ou palavras de pendor negativo que destroem a motivação. Confrontar os alunos com crenças de otimismo e de sucesso com as de fracasso das pessoas (em vez de “Eu não sou capaz” ou “Isto é muito difícil” dizer “Sou capaz” e “Isto não é fácil, mas eu vou conseguir” (Mendler, 2005).

Relação social entre professor-alunos

O carinho e a firmeza face às situações cotidianas da vida da sala de aula, bem como o encorajamento, são atitudes do professor da disciplina com dignidade. Os processos de capacitação com uma forte aproximação aos alunos criam neles uma aprovação pelo professor que faz com que se desenvolva uma saudável interação interpessoal, laços de amizade e de admiração pelo professor. Nelsen et al. (2000), nas suas conferências e trabalhos realizados com professores, notaram como alguns professores compreendem a utilidade do carinho e da firmeza, considerando-as como essenciais para as relações entre alunos-professores. Relações positivas geram melhores desempenhos académicos; por isso Mendler et al. (2008) observam que “Building relationships is the golden key to success with all students. “ (p.62).

Mendler et al. (2008) consideram algumas atuações do professor como fundamentais na construção das relações entre alunos-professor:

(1) Pequenas coisas/atitudes fazem a diferença

Saudar os alunos à entrada da sala de aula, chamando-os pelo nome ou com um sorriso, acolhendo-os ao espaço de trabalho, antes de iniciar aula. É o tipo de pequenas práticas que criam um ambiente de calor humano, onde os alunos são respeitados e amados;

(2) Saudar os alunos

Afixar de surpresa, à entrada dos alunos na sala de aula, frases de boas vidas, de parabéns por algum aluno que faz anos no dia, por um bom trabalho antes

realizado. Saudações que não devem ser muito repetidas para que tenham maior eficácia;

(3) Notar e questionar sobre aspetos dos alunos

Notar no que o aluno traz vestido (a cor que é bonita ou o modelo); ou num objeto;

(4) Contar histórias pessoais do professor

Os alunos gostam de ouvir histórias dos seus professores. De preferência que surjam oportunamente sobre o conteúdo que se está a trabalhar;

(5) Chamar os alunos pelo seu nome

(6) Saber quem são os seus alunos

Perceber as suas fragilidades, as suas forças, os seus interesses e necessidades. Em diversas situações do dia-a-dia (conflitos), o professor pode fazer melhores conexões com o aluno;

(7) Ensinar empatia

Uma das melhores maneiras do professor construir um sentido de comunidade na turma é encorajar a empatia na sala de aula. Pedir desculpa aos alunos, é uma atitude que tem um forte poder de empatia nos alunos;

(9) Escutar, escutar

Ouvir com regularidade os problemas e preocupações dos alunos com carinho e sem fazer juízos de valor, podendo o professor encorajar os alunos a fazê-lo (colocá-los por escrito numa caixa a que o professor tem acesso e a partir daí ouvir os alunos em privado);

(10) Ser alegre

O professor deve ter humor e rir-se das situações cotidianas das aulas e deve permitir aos alunos, entre eles e com o professor, situações de alegria;

(11) Usar mensagens não-verbais

Abraçar ou dar um aperto de mão aos alunos, por vezes, quando na entrada da sala de aula. Um método muito efetivo quando dirigido a alunos com problemas de comportamento;

(12) Dizer não com respeito

Como dizemos as coisas, pois, por vezes, é mais importante como as dizemos do que o que nós dizemos.

Gestão e resolução de conflitos

O conflito é inevitável na vida das pessoas e deve ser aceite naturalmente (Deutsch, 1973). A resposta ao conflito é que o transforma numa experiência competitiva/destrutiva ou numa oportunidade para o crescimento dos alunos. A disciplina com dignidade integra no currículo académico a resolução de conflitos, em que os alunos aprendem conceitos básicos sobre conflitos (tipos, origens, elementos do conflito) e são envolvidos em exercícios para praticarem os passos da mediação de pares, o que os motiva a resolverem os seus conflitos de uma forma colaborativa. O professor pode simular conflitos para os alunos se envolverem no exercício como estratégia de capacitação (Cohen, 2005; Mentis, Dunn-Berstein, & Mentis, 2008).

Brandoni (1999); Girard & Koch (1997) definem resolução de conflitos como um conjunto de procedimentos que utilizam técnicas de comunicação e de pensamento criativo para as partes envolvidas construírem soluções aceites por ambas. A alternativa cooperativa de resolução do conflito baseia-se numa perspetiva construtivista, pondo-se ênfase não tanto na resolução do conflito (produto), mas na construção de cada etapa (processo), como forma da transformação das pessoas.

2.3.2 Autodisciplina social e moral

2.3.2.1 Definição de autodisciplina

Bear (2010) define autodisciplina como a capacidade do indivíduo de decidir e de escolher que ações sociais (escuta ativa em relação ao outro) e morais (ser justo, que envolve a reciprocidade e a igualdade), assumindo, face às realidades cotidianas, a responsabilidade consciente pelas suas ações. A autodisciplina está associada a comportamentos de autocontrolo, autorregulação, de responsabilidade social e moral autónoma, suportada pelo desenvolvimento de cognições.

As crianças e adolescentes revelam défices na resolução de problemas sociomoraes (Bear, 1998; 1999; 2010; Schrader, 1999). Para atuar de uma forma moral, o indivíduo deve como primeira atuação abstrata compreender como as suas ações afetam o bem-estar do outro, julgar por si se essa atuação é correta ou errada socialmente e moralmente (Bear et al., 1997). Atuar moralmente de uma forma madura, assente em valores conscientes, requer a autorregulação cognitiva do indivíduo, estado a que Piaget (1976, 1997) e Kohlberg (1976, 1992) referem como a qualidade da autonomia moral do indivíduo. Aprender um conjunto de valores morais que são universais para todas as culturas (responsabilidade, respeito, confiabilidade, justiça, lealdade, carinho, virtudes cívicas) não se traduz em comportamentos morais (Bear et al., 1997), requer oportunidades de contextos sociais e morais para promover a autonomia moral da criança (Kagan, 1976; Minuchin & Minuchin, 1976; Nucci, 2009).

Mais do que outras abordagens sobre o desenvolvimento moral na criança, as teorias dos estágios de desenvolvimento cognitivo de Piaget e de Kohlberg têm estimulado a investigação e práticas inovadoras na educação, oferecendo uma alternativa à abordagem behaviorista na qual se dá ênfase aos fatores externos.

2.3.2.2 Desenvolvimento social e moral em Kant, Piaget e Kohlberg

Analisemos, de uma forma breve, as teorias da psicologia cognitiva do desenvolvimento moral em Piaget e em Kohlberg, para melhor interpretarmos o processo cognitivo da evolução da consciência moral na criança. Psicologia que compreende o desenvolvimento cognitivo, social e moral do indivíduo como um processo evolutivo que ocorre ao longo do crescimento cronológico da criança e do adolescente, de forma gradual, por estágios sequenciais, em que operações mentais mais elementares precedem as mais profundas da estrutura do pensamento e da combinação das mais simples se produzem as noções complexas (Blatt & Kohlberg, 1975; Emler, 1998; Fowler, 1994; Kohlberg, 1971).

Consideramos importante percorrer o pensamento de Immanuel Kant (2011a; 2011b) sobre a filosofia do desenvolvimento do julgamento moral no indivíduo, autor que influenciou o pensamento contemporâneo e as teorias de Piaget e Kohlberg sobre o

desenvolvimento cognitivo dos julgamentos morais. Um fio condutor no pensamento filosófico e científico, desde um tempo mais distante e um outro mais próximo, que nos traz compreensão à educação moral e social da criança.

Immanuel Kant (1724-1804)

Kant, o filósofo prussiano, que vive o espírito iluminista do final do século XVIII, assiste à Revolução Francesa (1789) e se entusiasma com o valor da liberdade e o regime da república, define a ética como a doutrina dos deveres que estão subjugados à “autocoerção” interna do indivíduo, à sua vontade como fonte de liberdade Kant (2011a). Para este filósofo o dever da virtude é um imperativo categórico moral na pessoa que tem as suas origens na razão pura e baseia-se somente numa “autocoerção livre”.

Na introdução, à primeira e segunda secção da Fundamentação da Metafísica dos Costumes de Kant (2011b), Pedro Galvão clarifica a ideia do valor da vontade em Kant - só a vontade intrínseca é “incondicionalmente valiosa” porque a pessoa deseja fazer o que é correto em todas as circunstâncias. Como refere o filósofo, “A boa vontade não é boa por aquilo que promove ou realiza, pela aptidão para alcançar qualquer finalidade proposta, mas tão-somente pelo querer, isto é, em si mesma (...)” (Kant, 2011b, p.23).

Em Kant, o princípio moral não é influenciado por aspetos empíricos, mas sim pela “razão pura” que determina, através de proposições subjetivas, uma vontade do sujeito para agir no cumprimento do dever. São os princípios práticos da razão pura que Kant (1984) define como “ (...) proposições que contêm uma determinada geral da vontade, a qual inclui em si várias regras práticas. São subjetivos, ou *máximas*, quando a condição é considerada pelo sujeito como válida unicamente para a sua vontade, mas são objetivos, ou *leis* práticas, quando essa condição é reconhecida como objetiva, isto é, válida para a vontade de todo o ser racional” (p.29). Os princípios ou máximas construídas pela vontade geral racional do indivíduo tornam-se princípios objetivos, como máximas (leis) universais. Youniss (cit. por Kohlber, 1992) nota que Kant queria dotar de racionalidade os indivíduos, podendo estes “alcanzar princípios morales, que eram universales y válidos, através de la razón” (p.608). Para Kant o percurso da história seria

“uma gigantesca operação educativa da espécie humana” (Soromenho-Marques, 1998, p. 277).

Para Kant (2011a), a vontade interna é vista como resultado de processos de transformação cognitivos do sujeito que o impelem à prática da ação. O que importa no pensamento do filósofo é a forma da vontade (a virtude) e não tanto o produto da vontade, a ação em si. Não é o dever que determina diretamente a vontade do indivíduo, mas este é movido a cumprir o dever pela sua consequência, a felicidade, que essa obrigação lhe traz. Assim, importa reter que no pensamento de Kant a moralidade não pode ter origem numa autoridade externa (Deus, o código de uma sociedade) que se impõe ao indivíduo, mas é o próprio sujeito que, pela sua vontade interior e livre, quer cumprir o dever de fazer.

Kant (1984) concebe a moralidade e o dever como processos racionais da felicidade e da liberdade do indivíduo. A felicidade do indivíduo, ou o seu “contentamento”, está na sua consciência interna do dever a cumprir e não propriamente na realização do dever moral.

Kant (2012) nota ainda que, se se quer cultivar a moral na criança se deve em primeiro lugar:

Fundar um carácter. O carácter consiste na prontidão a agir segundo máximas. De início, são máximas escolares, em seguida, são máximas da humanidade. De início, a criança obedece a leis. As máximas também são leis, só que são subjetivas; nascem do próprio entendimento do homem. (...). Se se quer formar um carácter nas crianças, é muito importante tornar-lhes perceptível, em todas as coisas, um certo plano, certas leis, que têm de ser estritamente seguidas. Estabeleça-se-lhes então, por exemplo, um tempo para dormir, para o trabalho, para os folguedos, e não se encurte nem se amplie tal tempo. Em coisas indiferentes, deixe-se a escolha às crianças, têm apenas de seguir sempre posteriormente aquilo que de início quiseram como lei. Nas crianças deve-se formar não o carácter de um cidadão, mas sim o carácter de uma criança. (p.57)

No pensamento pedagógico de Kant (2012) sobre a educação moral sobressaem os benefícios para a criança entre o educador promover nela uma cultura moral ou impor a disciplina. Esta contribui para que a criança seja mais educada nos seus

comportamentos, aquela forma o seu modo de pensar, que é estruturante para o seu desenvolvimento integral como pessoa.

Para Kant (2012), é central na educação moral da criança a boa formação moral que devem possuir os professores e os pais, para que, como educadores, habituem as crianças a atuar mediante máximas de ação, construídas e interiorizadas por si. E para que a criança não aja por motivos externos, senão o dever de cumprir torna-se uma rotina, que desaparecerá logo se depare com outros contextos que não sejam a escola ou a família. Porque lhe falta o dever intrínseco de virtude, de humanidade.

Jean Piaget (1896 -1980)

Desenvolvimento cognitivo

Piaget (1997; 2002) revolucionou o campo da psicologia infantil, elaborando a teoria dos estágios evolutivos do pensamento da criança (sensório-motor; pré-operatório; operatório concreto e o pensamento formal), ao longo de períodos cronológicos, até aos 14-15 anos.

O desenvolvimento mental da criança faz-se pela sucessão dos estágios de construção mental, em que cada um deles prolonga o estágio anterior, de uma forma integrada, dando origem a uma nova estrutura do pensamento que capacita o indivíduo para analisar os acontecimentos do real (Piaget, 2002; Piaget & Inhelder, 1973). As diferentes estruturas do pensamento ocorrem a partir das maneiras como a criança organiza ativamente as experiências Inhelder, Sinclair e Bovet; Langer; Snyder e Feldam; Strauss; Turiel, (cit. por Turiel, 1994), sendo a inteligência uma “assimilação ativa e operatória” (Piaget & Inhelder, 1973 a) e as funções essenciais da inteligência consistem “em compreender e inventar (...) construir estruturas estruturando o real” (Piaget, 1976, p. 36).

Piaget (1967) define o período operatório concreto, entre os 7- 8 e os 11-12 anos, (que corresponde às idades dos participantes do nosso estudo, entre os 10-12anos) como o tempo cronológico da criança durante o qual “ L’enfant prend peu à peu conscience de

la définition des concepts qu'il emploie, il devient partiellement apte à l'introspection de ses propres expériences mentales (...) Ce n'est donc que vers 11-12 ans que l'on peut parler réellement de l'"expérience logique" (p.192). No último nível de estruturação mental, pensamento formal, o adolescente "descola-se" do real para o subordinar ao seu pensamento hipotético dedutivo, diferenciando o conteúdo da forma do objeto (Inhelder & Piaget, 1976).

Desenvolvimento moral

Na formulação teórica das duas fases de desenvolvimento moral da criança - heteronomia e autonomia - propostas por Piaget (1976, 1997), a moral baseia-se na suposição de que os julgamentos morais se aplicam a todas as formas de comportamento social. Piaget, que segue em parte Kant (o dever do respeito, a obediência à norma), discordava que só a razão pudesse ser a referência para validar as origens da moralidade e que a relação social cooperativa era uma condição essencial na progressão da autonomia moral da criança Youniss (cit. por Kohlberg, 1992).

A evolução social e moral em Piaget obedece ao processo geral de evolução dos estágios cognitivos do pensamento (sensório motor, operações concretas e formais), visto que para Piaget os aspetos "afetivos, sociais e cognitivos da conduta" são indissociáveis (Inhelder & Piaget, 1976).

Segundo Kohlberg (1992) os estágios Piagetianos (heteronomia/autonomia) são evolutivos com a idade. No entanto, ainda que os estágios Piagetianos sejam evolutivos relativamente à idade da criança e do adolescente mas não são estágios "verdadeiros", como na formulação dos estágios Kohlbergianos, em que a moralidade se desenvolve pela ação interna cognitiva, observando Kohlberg (1992) que "Piaget não cree que existe una lógica interna según la qual la diferenciación e integración evolutivas llevan a que la moralidade heterónoma se transforme en una moralidade autónoma" (p. 603).

Estágios da moralidade: heteronomia e autonomia

Piaget (1997) formulou dois estágios do julgamento moral na criança- heterónimo

e autónomo. O primeiro estágio moral corresponde às idades entre os 3-8 anos, idade em que o sentimento do dever na criança está na obediência unilateral à regra imposta pelo adulto (pais, autoridades). O segundo estágio, a partir dos 8 anos, em que a moral do indivíduo vai além da obediência da convenção social estabelecida e tem lugar (gradualmente) uma conduta moral autónoma de respeito mútuo que é justificada pelo novo estágio cognitivo das operações lógicas concretas em que criança já se encontra, correspondendo à sua entrada na escola que lhe vai proporcionar um outro meio de relação interpessoal, a cooperação entre pares.

A relação afetiva e social entre a criança e os pais e outros adultos tinha sido antes o meio através do qual a criança adquiriu os sentimentos morais, na fase da heteronomia, caracterizada pela obediência imperativa. A moralidade na criança, de um estágio de unilateralidade (heteronomia) de respeito às regras, torna-se numa moralidade de cooperação e mútuo respeito (nível autónomo). A base para a evolução para o estágio superior (autonomia) é a emergência de reciprocidade e igualdade no indivíduo conseguidas nas relações de cooperação entre pares (Piaget, 1976).

Em ambos os estágios há dois tipos de respeito que correspondem aos dois tipos de moral e de diferentes relações sociais. O primeiro tipo é o respeito unilateral (pais e às autoridades), em que as regras são compelidas numa relação de afeto e de medo e o segundo tipo de moral é caracterizado pelo respeito mútuo entre os pares e o pelo respeito numa relação cooperativa intersocial (Kohlberg, 1992). O julgamento moral, ao nível da heteronomia, tem subjacente uma estrutura sistemática pré-operatória no âmbito das operações de funcionamento cognitivo dos processos da socialização, o realismo moral, segundo o qual as obrigações e valores são determinados pela lei ou pelas instituições não interferindo as relações sociais (Piaget, 1976).

Na esfera moral da autonomia, nas crianças mais velhas, as relações interpessoais com os seus pares assumem um crescente significado e, por isso, as relações são mais iguais (Emler, 1998), o forçado respeito unilateral vai sendo, progressivamente, substituído pela expectativa do respeito mútuo e do método da cooperação entre os pares e grupos; a base racional para a passagem do respeito unilateral para o último estágio

moral está na emergência dos conceitos de reciprocidade e igualdade na organização da estrutura mental da criança (Turiel, 1994). No estágio de autonomia, o sentimento da justiça tem um sentido retributivo e distributivo e torna-se central na relação social do indivíduo.

Lawrence Kohlberg (1927-1987)

Kohlberg (1992), no seu primeiro estudo sobre desenvolvimento moral, em 1958, segue a tipologia concebida por Piaget, heteronomia/autonomia, que lhe traz conclusões insatisfatórias para a explicação dos juízos morais no indivíduo, mas que lhe dá as hipóteses para a formulação dos níveis e dos estágios cognitivos-evolutivos e sequenciais do desenvolvimento moral. Como referem Thoma, Rest e Barnett (1986), a psicologia da moralidade tem como grande finalidade compreender (e talvez predizer) o comportamento moral nos contextos reais da vida. É assim que os estudos empíricos de Kohlberg o levam à publicação da sua teoria de desenvolvimento moral em 1969.

A teoria cognitiva de desenvolvimento moral de Kohlberg, que foi sustentada pelos estágios de desenvolvimento moral em Piaget, diferencia-se, no entanto, em alguns pontos que Kohlberg (1976) esclarece:

Moral judgment is primarily a function of rational operations. Affective factors such as the ability to empathize and the capacity for guilt necessarily enter in, but moral situations are defined cognitively by the judging individual. Moral development is therefore a result of an increasing ability to perceive social reality or to organize and integrate social experience. The stages occur in a fixed sequence because each successive stage orders a more intricately perceived social world in terms of a logic more capable of dealing with its complexity. The stages may be seen as representing increasingly adequate conceptions of justice and as reflecting an expanding capacity for empathy, for taking the role of the other. (p.102)

Em Kohlberg (1976), o julgamento moral do indivíduo faz-se totalmente por operação cognitiva e a competência racional dá-lhe a capacidade de perceber e integrar as experiências da relação social. Por isso, o desenvolvimento do estágio cognitivo dá à pessoa maior ou menor capacidade de integrar o social, estando o social imbricado no racional e não como em Piaget que a condição da cooperação na relação social da criança é que integra o indivíduo numa esfera superior de julgamento moral (a autonomia). No

entanto, Kohlberg (1976) aponta dois constrangimentos no processo de sua formulação estrutural cognitiva da moral:

The first is the cognitive capacity of the individual. (...) principled stages presuppose formal operational thought because the capacity for abstract thinking is necessary in order to abstract general moral principles from specific rules and conventions of any given society. (...) The second constraint on development has to do with the nature of the child's social experience. To the extent that social experience is perfectly consonant with the child's stage of reasoning, no conflict or disequilibrium or development will occur. (p. 103)

Um indivíduo, com um desenvolvimento parcial do estágio cognitivo formal, terá, como sublinha Kohlberg (1971), maior dificuldade para a abstração de princípios morais relativos às convenções sociais de qualquer sociedade. Na educação moral da criança, se a natureza das experiências sociais para promover o desenvolvimento moral são consonantes com o estado de desenvolvimento do seu pensamento não se lhe proporciona o “desequilíbrio” mental (conflito interno) para o desenvolvimento moral.

Para Kohlberg (1992), o desenvolvimento moral faz-se pelo resultado da ação e transformação evolutiva da estrutura mental do indivíduo em que, paralelamente, o social está intimamente ligado. Daí interessar ao psicólogo cognitivista compreender as transformações cognitivas e evolutivas na estrutura mental do indivíduo sobre a sua conceção dos julgamentos morais e, por isso, rejeita a perspectiva da relatividade individual e cultural para o desenvolvimento do juízo moral na criança, como Piaget. Baseado nas suas investigações longitudinais, afirma que existem valores morais culturalmente universais que se desenvolvem ao longo de uma sequência invariável de estágios. Os estágios superiores que correspondem ao desenvolvimento cognitivo formal são aqueles em que o indivíduo elabora as suas teorias sobre os princípios morais que asseguram o bem-estar de qualquer sociedade.

Tal como Piaget desenvolve a sua teoria sobre o desenvolvimento lógico da criança em estágios da estrutura mental (transformações de conteúdo da estrutura mental), numa sequência cronológica, Kohlberg (1971, 1992) assenta também o desenvolvimento moral em estágios de transformação do conteúdo qualitativo da estrutura mental.

Para Kohlberg (1971), o primeiro princípio do desenvolvimento moral é a justiça e o sentido de justiça pelo indivíduo conquista-se através de uma sequência invariável de desenvolvimento de estágios. Segundo o autor a justiça é “the primary regard for the value and equality of all human beings, and for reciprocity in human relations, is a basic and universal standard” (p.100). Desta forma, Kohlberg pronunciava-se sobre a importância da educação moral na escola, referindo que basta que a instituição tivesse como cultura o valor da justiça e estimulasse os alunos através de experiências com hipotéticas situações de problemas morais e sua discussão. A formulação dos conteúdos das situações problema para discussão com os alunos deve ter como condição que se situem adiante do estágio de desenvolvimento moral em que os alunos se encontrem para que o desenvolvimento moral aconteça (Fowler, 1994), porque desta forma experienciará o conflito mental com a aplicação do corrente nível de pensamento pelas situações problema (Blatt & Kohlberg, 1975). Kohlberg argumentava que a mudança ocorre de um estágio para o seguinte porque a coerência interna de cada sistema de pensamento é incompleta, havendo problemas que podem não ficar satisfatoriamente resolvidos no pensamento da criança, por alternativas de interesses quanto à situação problema (Emler, 1998).

Os estágios morais

Kohlberg (1971, 1976, 1992) concebeu os seis estágios morais, agrupados em três níveis: nível pré-convencional (estágio 1 e 2); nível convencional (estágio 3 e 4); e o nível pós-convencional (estágio 5 e 6). Entende o autor por convencional “a conformidad y mantenimiento de las normas y expectativas y acuerdos de la sociedad o autoridade por el mero hecho de ser reglas, expectativas o acuerdos de la sociedad. (Kohlberg, 1992, p.187).

O primeiro nível (pré-convencional) é o nível da maioria das crianças com menos de 9 anos de idade. O segundo nível (convencional) é o nível da maioria dos adolescentes e adultos de todas as sociedades e culturas. O terceiro (pós-convencional) é alcançado por uma minoria de adultos (só depois dos vinte anos). Cada nível representa três diferentes tipos de relações entre o indivíduo, as normas e expectativas da sociedade, em qualquer cultura.

No nível pré-convencional, as normas e expectativas sociais são externas ao indivíduo. No convencional, o eu (da pessoa) identifica-se com as regras e expectativas de outros, especialmente das autoridades (o pai, o professor, a polícia). No nível pós-convencional, a pessoa diferencia o seu eu das normas e expectativas das convenções sociais da sociedade e define os seus valores segundo princípios autoeleitos.

A teoria Kohlbergiana (1992) defende um paralelismo entre o estágio lógico e o estágio moral, sendo o desenvolvimento do estágio cognitivo uma condição para o desenvolvimento do estágio moral. Após os estágios de desenvolvimento cognitivo, vêm os da percepção social. Kohlberg utiliza os três estágios lógicos de Piaget após a criança começar a falar: o intuitivo, o operatório concreto e o operatório formal. Uma criança que se encontre no estágio lógico operatório concreto está limitada aos níveis morais pré-convencionais (estádios 1 e 2). Se uma pessoa se encontra num estágio lógico operatório formal baixo está ao nível convencional moral (estádios 3 e 4), existindo uma relação entre o amadurecimento das noções cognitivas e os juízos morais.

Os estágios da percepção social, que têm a ver com a forma como a pessoa lê o outro, como interpreta os seus pensamentos e sentimentos e o lugar que ela ocupa na sociedade, estão fortemente ligados aos estágios morais. Como no desenvolvimento moral em que há uma sequência vertical de estágios, assim também há uma sequência horizontal de "passos" desde a percepção lógica ao social e ao juízo moral. Kohlberg (1992) descreve:

Primeramente, los individuos alcanzan un estadio lógico, digamos que de operaciones formales parciales, que les permite ver "sistemas" en el mundo, ver un conjunto de variables relacionadas como todo un sistema. Posteriormente los individuos alcanzan un nivel de percepción social o toma de rol, en donde ven a otra gente entendiéndose unos con otros según el lugar que cada uno ocupa en el sistema. Por último alcanzan el Estadio 4 de juicio moral donde el bienestar y orden del sistema social total o sociedad es el punto de referencia para lo "justo" o "correcto". (pp. 186-187)

Dentro da sequência horizontal há um passo final que é a conduta moral. Diz Kohlberg (1992) que atuar de uma forma moral elevada requer também um alto nível de

razão moral. Não se podem seguir princípios morais (estágios 5 e 6) se não os entendermos e não acreditarmos neles.

2.3.2.3 Motivação intrínseca: Preditor da autorresponsabilização social e moral

A autorresponsabilização social e moral pressupõe uma motivação intrínseca do indivíduo. Uma vontade própria para pensar e agir, de forma autónoma, em relação a qualquer ação ou comportamento. Bandura (1986) define motivação intrínseca como o desempenho de qualquer atividade pela pessoa sem ser necessário qualquer recompensa externa. Para Deci e Ryan (2008a), estar motivado é sentir ímpeto ou energia mental para agir, por si, para alguma ação que satisfaça as necessidades psicológicas básicas do indivíduo (sentir-se competente, autónomo e em conexão com os seus pares), em qualquer cultura. A satisfação das necessidades psicológicas básicas, que são nutrientes essenciais para o desenvolvimento da saúde e o bem-estar psicológico, que são universais (Deci & Ryan, 2011), permitem estimular a motivação interna no indivíduo para atuar, cuja atitude para a ação lhe traz resultados a nível do desempenho e do desenvolvimento psicológico.

As teorias da psicologia cognitiva e da aprendizagem social vieram colocar em questão a teoria operante de Skinner, que defende a mudança de comportamento da criança pela recompensa externa (positiva, como o receber coisas materiais desejadas, ou negativa, como o castigo), ainda hoje aplicada, em grande parte por professores e pais. Deci, Koestner e Ryan (1999) observam que a alteração do comportamento, por recompensa externa, poderá efetuar-se e manter-se enquanto perdurar a contingência da recompensa, mas quando terminado o seu efeito o comportamento indesejado voltará de novo, porque não houve interiorização do mesmo.

Deci e Ryan (2008b); Ryan e Deci (2000), na sua teoria da autodeterminação, distinguem na motivação integral do indivíduo a motivação autónoma e a motivação controlada por fatores externos. Na motivação autónoma (motivação intrínseca), a pessoa empenha-se na ação, por livre vontade, porque a atividade é motivo de interesse e de recompensa interior, enquanto na motivação regulada (motivação externa) o indivíduo age em consequência de exigências externas. No entanto, para os autores mencionados, o processo de integração cognitiva da motivação externa pode conduzir o indivíduo a uma

motivação interna (por exemplo, um feedback do professor sobre a competência do aluno na atividade pode contribuir para uma motivação interna).

Deci e Ryan (2008b); Deci, Eghrari, Patrick e Leone (1994) defendem três tipos de processos de interiorização no desenvolvimento psicológico do indivíduo: (1) introjeção (motivação controlada), em que o indivíduo aceita a exigência externa; (2) interiorização por identificação, em que a pessoa se identifica com os fatores externos que lhe satisfazem as necessidades psicológicas básicas e, por isso, aceita por sua vontade o seu comportamento; (3) integração, em que o indivíduo intensifica a identificação de valores que conecta com outros aspectos da sua estrutura mental, para descobrir por si o seu próprio valor. Segundo os autores, o terceiro tipo de interiorização (integração) é o melhor meio para que os comportamentos desencadeados por fatores externos sejam mais autodeterminados.

Deci e Ryan (2008b) têm dado considerável atenção, nos últimos anos, à energia para a ação como um dos aspectos importantes para a motivação autônoma. A vitalidade da pessoa, a energia que é avaliada pelo próprio, é estimulante e *empowering*, permitindo que as pessoas atuem mais autonomamente e persistam em atividades mais complexas. A atenção tem sido também associada pelos autores com a motivação autônoma e com diversos resultados de comportamentos psicológicos positivos.

Deci et al. (1999) referem que os resultados a nível psicológico e de bem - estar na criança, pela resolução de problemas, são determinados pela qualidade da motivação e não pela sua quantidade. A qualidade das relações sociais em casa ou na escola que encorajam a autonomia da criança estimulam a sua motivação interna. Os autores verificaram em estudos empíricos que crianças que são encorajadas pelos pais a serem autônomas apresentam uma maior motivação intrínseca e adaptam-se melhor às situações. Por outro lado, os alunos que são excessivamente controlados não só perdem iniciativa, como também apresentam maiores dificuldades na aprendizagem de tarefas mais complexas.

Ryan e Deci (2000) observam que a motivação intrínseca é uma manifestação importante para os professores, porque se traduz na qualidade da aprendizagem e na criatividade. Para além disso, favorece melhores resultados escolares Black e Deci (cit. por Deci & Ryan, 2008a) e maior persistência nas atividades escolares Pelletier, Fortier, Vallerand e Brière (cit. por Deci & Ryan, 2008a).

2.3.2.4 O professor: Agente do desenvolvimento social e moral

Num primeiro nível, o professor que tem consciência e sente responsabilidade pelo desenvolvimento social e moral promove um suporte emocional nos alunos por uma efetiva e proactiva gestão dos comportamentos e cria um clima positivo na sala de aula, no qual o professor e os alunos se sentem satisfeitos durante o tempo de aula (Hamre & Pianta, 2005), com ordem e seguro que promove a relação positiva entre pares e ajuda a desenvolver a autodisciplina Wentzel (cit. por Bear, 2010). Capacita a autorregulação emocional dos alunos, definida por Eisenberg e Morris (cit. por Myers & Pianta, 2008), como a gestão pela criança de experiências internas e externas emocionais, envolvendo iniciação, modulação ou manutenção destes estados internos. Num ambiente regulador e com relações sociais positivas o professor desenha o segundo nível de capacitação a longo prazo do desenvolvimento social e moral dos alunos.

Tem como base da capacitação um dos objetivos fundamentais da educação para Kant (2012) “o importante é principalmente que as crianças aprendam *a pensar*” (p. 20) e que o professor forme em primeiro lugar o homem do entendimento. No mesmo sentido Kohlberg (1976) nota que os adultos estão muitas vezes menos interessados em compreenderem *como é que as crianças estão pensando* do que questioná-los sobre o que pensam.

A capacidade para pensar desenvolve intelectualmente a criança que deve alcançar um certo estágio cognitivo de modo a desenvolver um certo nível moral Kohlberg (1963). É necessário que o professor tenha conhecimento da psicologia do desenvolvimento cognitivo e moral da criança que se faz por etapas sucessivas no seu percurso cronológico e que qualquer criança não está só num único estágio de desenvolvimento. E, como refere Kohlberg (1963) as crianças são incapazes de compreenderem estágios superiores de

juízos morais, a não ser pelo encorajamento, o ensino e a prática em situações problema. Hersh, Paolitto e Reimer (1984) notam que o escasso conhecimento da psicologia do desenvolvimento pela maioria dos professores faz com que vejam o período da adolescência como de turbulento e inconsistente e não como um percurso normal do seu crescimento que necessita de alimento reflexivo para prosseguir as sucessivas etapas, pelos educadores.

A moralidade para Turiel (cit. por Nucci, 2009) refere-se a aspetos do bem-estar das pessoas, da justiça e dos direitos, que são características que fazem parte das relações sociais e que tem uma importante função na promoção da existência de ordem na vida social. Uma pessoa que tem moralidade é uma pessoa que respeita os outros. Logo, o ser moral e o ser social estão estritamente ligados. A justiça emerge na relação social baseada na reciprocidade Nucci (2009). Professores que respeitam com dignidade os alunos são respeitados por eles.

2.3.2.4.1 Como desenvolver a educação moral

A educação moral está ligada à vida social e académica da sala de aula. O professor deve imprimir uma cultura de justiça em que o valor da igualdade e da reciprocidade se fazem sentir na ação cotidiana da turma como princípios morais universais fundamentais na relação humana. Se o professor ou a escola quer promover o progresso social ou a justiça social tem que promover o sentido de justiça nas crianças e nos adolescentes Kohlberg (1976). As experiências sociais morais num contexto social de igualdade e de reciprocidade influenciam inevitavelmente o desenvolvimento cognitivo moral dos alunos.

Kohlberg (1976) refere três condições de contexto social e moral que estimulam o desenvolvimento moral:

- (1) Um ambiente que promova a estimulação moral e o pensamento a um estágio de desenvolvimento acima daquele em que as crianças se encontram em julgamento moral;
- (2) Um ambiente que exponha as crianças a conflitos de valores num contexto onde

se faz um esforço para serem integrados estes conflitos de forma justa num estágio mais avançado em julgamento moral daquele em que as crianças estão;

- (3) Uma família, classe social e ambiente entre pares que promova na criança oportunidades para conseguir outros progressos no julgamento.

No contexto da sala de aula, se o professor promover a discussão sobre situações - problemas morais e sociais e encorajar à participação igual entre as crianças, num ambiente de bem-estar entre professor-alunos, está a criar experiências e oportunidades para os alunos avançarem no seu percurso de etapas de desenvolvimento moral. Hersh et al. (1984) referem as potencialidades de algumas disciplinas curriculares que melhor proporcionam oportunidades para o professor pensar estratégias para promover o crescimento social e moral nos alunos, considerando os autores que a literatura tem imenso potencial para promover o desenvolvimento moral, como parte do currículo. Podendo o professor escolher as obras e as personagens, tendo em conta a perspetiva moral.

Como educador moral, o professor promove a discussão na sala de aula que é o veículo para o estímulo do desenvolvimento moral, em que os alunos refletem sobre os valores que fazem parte da vida das personagens. Quando as crianças tomam a perspetiva do outro consciencializam-se sobre os comportamentos morais (in) adequados. Implicar os alunos em situações é abrir-lhes os modos de raciocínio e de argumentação. A promoção de estratégias de resolução de problemas para desenvolver processos gerais sociocognitivos (empatia, razão moral, compreensão interpessoal, negociação social na resolução pacífica de conflitos entre pares, gestão da ira, autocontrolo) que medeiam o comportamento social e moral são processos que são geralmente incluídos nos mais recentes programas de desenvolvimento social, emocional e moral e que se promovem através dos currículos das disciplinas (Bear, 1998, 2010).

O método da discussão cooperativa entre grupos proporciona a abertura a sentimentos e a julgamentos morais que serão refletidos com todos. A promoção da cooperação entre grupos desenvolve o espírito crítico e a resolução dos problemas (Jonhson et al., 1994) e é segundo Amado (2000) “ (...) um aspecto fulcral na gestão do

currículo para o desenvolvimento das competências pessoais e sociais e a promoção da não-violência” (p.140). Nelsen et al. (2000) referem que a “Cooperation is the cement that holds the foundation of the Positive Discipline philosophy together. The essence of social interest, mutual respect, and win-win solutions is cooperation (p.50).

Neste contexto de estimulação educativa moral, Thoma, Rest e Barnett (1986) notam que “Moral judgment changes with time and formal education” (p.176). A análise de estudos longitudinais, realizada pelos autores, salienta que há uma forte correlação entre a educação formal e o desenvolvimento moral. São as sucessivas formas de equilíbrio em interação, estrutura cognitiva e estimulação pelas experiências criadas pelo professor que faz com que a criança transite para um outro estágio de desenvolvimento moral.

Lacunas individuais no desenvolvimento moral (delinquência) dos jovens e adolescentes têm mostrado que estas pessoas tiveram uma deficiente socialização quando crianças entre elas e os seus responsáveis (pais e outros) que as tornaram inseguras, hostis para com o outro na relação social e incapazes de aceitarem as convenções sociais. Os distúrbios sociais e morais na criança, em fases anteriores do desenvolvimento social e moral, compromete as seguintes fases de desenvolvimento. Por isso, na adolescência, estas crianças são socialmente isoladas, inseguras, hostis à autoridade (pais, professor), insensíveis às expectativas sociais e aos direitos do outro, podendo virem a ser potenciais criminosos (Nucci,1981).

2.3.3 Envolvimento académico dos alunos

2.3.3.1 Definição de envolvimento académico

Na literatura da psicologia da educação encontram-se várias definições sobre envolvimento académico, mas de uma forma geral o constructo é definido como uma relação afetiva e de satisfação com uma atividade (Alarcon & Edwards, 2010). Schaufeli, Salanova, Gonzalez-Roma e Bakker (cit. por Alarcon & Edwards, 2010) definem envolvimento com uma atividade como um estado positivo e de satisfação do indivíduo que é entendido pelos autores por “by vigour, dedication and absorption” (p.294). Vigor é

a energia despendida na realização da tarefa, bem como a facilidade com que a pessoa se adapta a alterações nos processos (resiliência) e a persistência para superar as dificuldades (perseverança). A dedicação é vista no entusiasmo, no orgulho pela participação, na inspiração de ideias e no desafio pelo cumprimento da atividade. O maior estímulo à dedicação da atividade está no empenhamento, na construção e na constância das tarefas subjacentes ao trabalho.

Hayling, Cook, Gresham, State e Kern (2007) definem operacionalmente o constructo como as expectativas dos alunos sobre a atividade académica da sala de aula, seguindo as instruções do professor e comportando-se de acordo com as regras e expectativas da sala de aula.

Linnenbrink e Pintrich (2003) definem envolvimento dos alunos nas atividades curriculares em três dimensões psicológicas: (1) cognitiva – o aluno tenta fazer o melhor por encontrar respostas que satisfaçam a tarefa solicitada, coloca questões, solicita ajuda ao professor, discute sobre as questões colocadas pelo professor e cumpre o tempo da tarefa; (2) emocional – o aluno demonstra entusiasmo pela discussão sobre a atividade, com vontade em participar autonomamente; (3) comportamental - o aluno mostra cumprir as regras na sala de aula e presta atenção ao que o professor e os colegas dizem.

Envolvimento cognitivo é caracterizado por Rotgans e Schmidt (2011) como um estado psicológico do aluno que o impulsiona a investir uma quantidade de esforço, por tempo prolongado, para efetivamente compreender um assunto sobre a atividade. Também Corno e Mandinach (cit. por Rotgans & Schmidt, 2011) definem envolvimento cognitivo como a vontade e a capacidade dos alunos de, autonomamente, gerirem a aprendizagem sobre o conteúdo da tarefa, quando o professor encoraja a autonomia. A participação autónoma inclui uma quantidade de esforço e vontade para o aluno investir na atividade. A motivação autónoma, como defendem Deci e Ryan (2008b), tem vantagens na competência da realização do trabalho porque assegura a satisfação das necessidades básicas psicológicas da pessoa (autonomia, competência e pertença a um grupo). Se as necessidades psicológicas estão garantidas, a motivação torna-se “autodeterminada”.

Skinner et al. (cit. por Handelsman, Briggs, Sullivan, & Towler, 2005) referem-se ao envolvimento acadêmico em relação a três estados psicológicos dos alunos: como iniciam a atividade; o esforço e a perseverança na realização das atividades e os estados emocionais durante a aprendizagem com as atividades. Para Monsenthal (cit. por Handelsman et al., 2005) o envolvimento dos alunos nas atividades tem a ver com o sistema cognitivo e afetivo e para Cornnell e Welborn; Deci, Connel e Ryan (cit. por Handelsman et al., 2005) o envolvimento acadêmico tem uma componente interpessoal que se confina na interação entre o professor e os alunos.

2.3.3.2 Fatores de envolvimento nas atividades acadêmicas

O clima relacional positivo da sala de aula é um fator de contexto social que estimula o envolvimento dos alunos nas atividades de aprendizagem. As interações positivas entre professor-alunos e entre pares aumentam a motivação o que se reflete nos objetivos acadêmicos. A motivação é uma variável que tem sido associada com competência acadêmica Linnenbrink e Pintricht (2003). Estar motivado é sentir um impulso ou inspiração para agir sobre qualquer coisa (Ryan & Deci, 2000a).

Os alunos que sentem o professor como um suporte de ajuda estão mais satisfeitos e, por isso, valorizam as atividades acadêmicas (Hamre & Pianta, 2005). A interação social entre os pares reforça positivamente o envolvimento social que beneficia o envolvimento acadêmico (Colvin, Flannery, Sugai, & Monegan, 2008; Hughes & Kwok, 2006). Uma boa relação social com os pares prevê um forte envolvimento na aprendizagem e na trajetória do comportamento social Hughes e Kwok (2006).

A autoeficácia dos professores tem influência no envolvimento acadêmico dos alunos (Linnenbrink & Pintrich, 2003). Os professores com sentido de maior autoeficácia criam mais experiências para o desenvolvimento de capacidades cognitivas dos alunos Bandura (2006). Uma sala de aula gerida de uma forma pró-ativa reduz a disrupção e aumenta o envolvimento dos alunos para a aprendizagem Gettinger, Ysseldyke e Christenson (cit. por Bear, 1998). Quando os professores criam um clima de sala de aula em que as orientações sobre as metas de aprendizagem são encorajadas os alunos envolvem-se nas tarefas acadêmicas com satisfação e serenidade (Pajares, 2006). Quando

os alunos acreditam que são capazes de realizar a atividade, tornam-se mais ativamente envolvidos e mantêm a persistência e a tenacidade quando encontram dificuldades (Zimmerman & Cleary, 2006).

Linnenbrink e Pintrich (2003) fazem, também, referência ao sentido de autoeficácia dos alunos como uma das mais fortes condições que influenciam o envolvimento comportamental do aluno na atividade acadêmica (esforço, persistência), o envolvimento cognitivo (pensar sobre o que sabe e não sabe, usar diferentes estratégias para aprender) e o envolvimento motivacional (interesse intrínseco pelo conteúdo e pelo material da atividade). Zimmerman e Ringle (cit. por Bear, 2010) notam que perante uma atividade que consideram como mais difícil, os alunos com alta autoeficácia tendem a ser mais persistentes na sua compreensão e na realização do que os alunos com baixa autoeficácia. Os autores também se referem aos alunos mais otimistas que são mais eficazes na realização dos problemas e persistem mais tempo do que os alunos mais pessimistas.

Connel e Welborn (cit. por Hughes & Kwok, 2006) assinalam que o nível de segurança emocional sentido pelos alunos, nas suas interações positivas com os professores e os colegas, tem um efeito indireto no empenho pela realização acadêmica. A ligação inter-relacional gera um envolvimento comportamental com a atividade (por exemplo, participar na realização, trabalhar ativamente e estar atento às instruções do professor). As crianças que têm um suporte afetivo do professor e dos seus pares sentem-se melhor na escola e participam mais nas atividades curriculares Connell e Welborn; Marsh e Ryan et al. (cit. por Hughes & Kwok, 2006). Dienes e Dienes (cit. por Steele & Fullagar, 2009) encontram também uma consistente associação entre o afeto do professor e o envolvimento dos alunos nas atividades académicas.

Hughes e Kwok (2006) confirmam, por estudo empírico realizado com crianças do ensino elementar, que aquelas que se envolviam mais autonomamente nas atividades curriculares eram as que tinham maior suporte social dos colegas. Constructo definido pelos autores, como o conhecimento que a pessoa tem que é alvo de estima pelos seus pares e que pertence a um grupo social em rede relacional. Este suporte nas relações

sociais tem efeitos positivos no envolvimento académico. Outras investigações encontram a mesma associação entre autonomia proporcionada aos alunos pelos professores e um maior envolvimento e participação pró-ativa nas atividades académicas Wong, Reeve, Jang, Carrel, Jeon e Barch (cit. por Steele & Fullagar, 2009).

Mouratidis e Michou (2011) referem que os professores que ouvem os alunos sobre as suas ideias para a realização das tarefas e que acompanham o trabalho dos alunos com ausência de ameaças e julgamentos, medidas punitivas ou por recompensas extrínsecas pela obtenção de melhores resultados, fazem com que estes se sintam mais motivados para se envolverem e compreendem o valor e a utilidade do processo da aprendizagem implícito na atividade. Hamre e Pianta (2005), num estudo com crianças com problemas académicos e sociais, concluíram que a qualidade das interações na sala de aula moderava o risco do insucesso dos alunos.

Eisenberger e Harris (1997) centram-se em comportamentos do professor que proporcionam maior envolvimento, tais como o desafio de capacidades que predispõe nos alunos grande interesse, motivação intrínseca e satisfação. Como dar mais autonomia na realização das atividades está associado a altos níveis de envolvimento dos alunos Reeve, Jang, Carrel, Jeon e Barch (cit. por Steele & Fullagar, 2009). Assim, como um claro *feedback* sobre os progressos face aos objetivos da atividade torna também os alunos mais envolvidos. No sentido de desistência da atividade Handelsman et al. (2005) chamam à atenção para o facto de que um fracasso durante o processo da atividade pode reduzir o envolvimento do aluno.

Schmidt et al. (cit. por Rotgans & Schmidt, 2011) encontraram a relação entre a utilização da estratégia cooperativa, a pares ou em grupo, na realização da atividade, com um maior envolvimento dos alunos na resolução do problema. A cooperação de pares no trabalho evidencia maior envolvimento académico dos alunos do que se for realizado individualmente por instruções convencionais dadas pelo professor. Realizar as metas de aprendizagem em cooperação dá ao aluno um sentido de autonomia e de agenciamento. Referem ainda os autores que a utilização de problemas sobre a vida real, como estratégia do professor, encoraja os alunos a interessarem-se pelas atividades académicas e ganham

uma maior compreensão dos princípios que estão subjacentes ao processo dos problemas. A tutoria de pares na sala de aula aumenta também o envolvimento acadêmico dos alunos sem o aumento do reforço pelo professor (Hayling et al., 2007).

2.3.4. Autoeficácia no professor

2.3.4.1 Definição de autoeficácia

O constructo autoeficácia, introduzido na psicologia cognitiva por Albert Bandura, na sua publicação *Social Foundations of Thought and Action: A Social Cognitive Theory* em 1986, refere-se às percepções ou expectativas dos indivíduos sobre as suas capacidades para aprender ou desempenhar ações antes de serem realizadas Bandura (1986, 1997). São apreciações das pessoas sobre as suas as suas próprias capacidades para alcançarem os objetivos desejados.

As crenças que as pessoas têm acerca das suas capacidades para serem bem-sucedidos nas suas tarefas é um fator “vital” para o sucesso ou fracasso que terão nas suas atividades (Pajares, 2006). O autor refere ainda que a não ser que as pessoas acreditem que as suas ações podem produzir resultados desejados elas terão pouca motivação para atuar e serem perseverantes face às dificuldades encontradas na realização das ações. Os indivíduos com alta autoeficácia veem os obstáculos não como impedimentos de realização, mas como oportunidades para o seu desenvolvimento e, por isso, são persistentes e esforçam-se para continuar (Bandura, 2001).

Na perspetiva social cognitiva, o indivíduo é visto como sendo mais capaz de ser pró-ativo, pela atividade cognitiva, em autorregular os seus pensamentos, em auto-organizar-se, autorrefletir e autoavaliar, do que ser modelado pelos contextos sociais e por impulsos internos (Pajares, 2006). As crenças da autoeficácia dão ao indivíduo a possibilidade de se focar na percepção de capacidades para fazer escolhas de atuação, mais do que nas suas características psicológicas ou de personalidade, cujos resultados têm influência na sua qualidade de vida, emocional e social.

2.3.4.2 Modos de agência humana

Agência humana refere-se “to acts done intentionally” Bandura (1997, 2001). A capacidade do indivíduo atuar de forma independente, com base nas suas escolhas, amplia-se não só a uma agência pessoal mas a outros modos de agência. A teoria social cognitiva define três diferentes modos de agências humanas: pessoal, *proxy* e coletiva (Bandura, 2001).

Agência pessoal

A característica humana de intencionalmente o indivíduo originar atuações que não de ter consequências (resultados) é a verdadeira trave-mestra da agência pessoal (Bandura, 1997, 2001). Ao longo da construção das suas vidas, as pessoas planeiam antecipadamente ações que pretendem levar a cabo, avaliando riscos, consequências e resultados pela autorregulação de aspetos emocionais, sociais e morais. Como refere Bandura (1997), a intencionalidade da ação é um processo cognitivo, intrínseco ao indivíduo, auto-orientado e pró-ativo e não consequência de uma motivação externa. O indivíduo é o agente das ações que, pela capacidade da metacognição, consegue autorrefletir sobre o processo de aplicação dos seus planos e autoavaliar os ajustamentos do seu pensamento à ação. O essencial da atuação humana está na pessoa acreditar nas suas capacidades e no controlo dos processos da ação para atingir os resultados esperados.

Percecionar a autoeficácia é determinante na motivação e nas expetativas da pessoa em relação aos resultados da ação. Como nota Bandura (2001), “Unless people believe they can produce desired results and forestall detrimental ones by their actions, they have little incentive to act or to persevere in the face of difficulties” (p.10). As crenças de uma pessoa que pensa de uma forma pessimista ou de uma forma otimista influenciam diferentemente as suas posições perante as dificuldades na realização da ação. Se a pessoa é pessimista, mais facilmente desiste da realização da ação, se pelo contrário é otimista enfrenta os obstáculos e dificuldades, persiste e resiste para contornar e superar as razões dos impedimentos.

Agência *proxy*

Em certos níveis de atuação o indivíduo pode não possuir condições sociais,

institucionais e de *expertise* que não controla e, por isso, podem afetar a qualidade dos planos das ações a que se propõe e deseja realizar com sucesso. Nestas situações, o indivíduo necessita dos outros, pois o homem não é um ser isolado, e procura realizar com qualidade e bem-estar os seus projetos que deseja alcançar através da agência *proxy*. As pessoas “try by one means or another to get those who have access to resources or expertise or who wield influence and power to act at their behest to secure the outcomes they desire” (Bandura, 2001, p.13). A mediação social implica para o indivíduo esforço, trabalho e capacidade de adaptação às dificuldades numa coordenação interdependente e de confiança no outro para alcançar os seus objetivos, pois sozinho não os atingiria. Uma pessoa com alta autoeficácia confia nos outros para alcançar os resultados pretendidos.

Agência coletiva

Na agência coletiva as pessoas partilham crenças num coletivo (diferentes grupos e de várias origens na sociedade, como as escolas) para produzirem resultados desejados. Qualquer organização social se constrói com as crenças e ações de um conjunto de indivíduos.

Bandura (1997) refere que os resultados do coletivo estão não só no conhecimento e nas capacidades dos seus elementos mas, também, nas interações sociais, nas coordenações e nas sinergias do grupo. As crenças de uma eficácia coletiva sobre planos e projetos de ações seguem os mesmos processos da agência pessoal (autorregulação, autorreflexão, autoavaliação). Altas perceções, expectativas de eficácia coletiva e grande motivação nas ações são condições cognitivas que fazem com que o conjunto dos elementos do coletivo ultrapasse tensões e obstáculos, ao longo dos processos das ações, e atinjam os resultados esperados.

2.3.4.3 Autoeficácia no professor: Impacto na gestão da instrução e dos comportamentos na sala de aula

Para Bandura (1997), a consecução do desempenho numa atividade requer certas competências, como a crença pessoal de que dispõe de eficácia para utilizá-las. Deste modo, o professor, que é um agente educativo e atua intencionalmente pela criação de

experiências educativas, tem que à priori acreditar que é capaz de ter impactos positivos no desenvolvimento dos alunos. Berman et al. (cit. por Friedman, 2003) definem a eficácia do professor como a convicção que tem das suas capacidades em poder influenciar o comportamento social e académico, especialmente em relação aos alunos que mostram dificuldades ou têm pouca motivação.

Richardson (cit. por Ben-Yelenda, Leyser, & Last, 2010) regista três categorias de experiências do professor que afetam fortemente a sua autoeficácia: as crenças no conhecimento que tem sobre o ensino e a sua experiência; a escola e a instrução, quando aluno, e a experiência assente no conhecimento formal (conhecimento académico e pedagógico) que normalmente lhe é facultada no início da carreira e na profissionalização contínua.

Crenças de baixa autoeficácia podem tornar o professor menos resistente perante as frustrações na gestão académica e na relação social. É pela perseverança que o indivíduo se pode tornar mais resistente perante os efeitos desencorajantes (Bandura, 1986). O domínio sobre as múltiplas experiências a que o indivíduo é exposto, veja-se o caso do professor, através das quais se vai confrontando com dificuldades e fatores desencorajantes, vai permitir que a pessoa se vá apercebendo da sua capacidade de controlar as situações e da sua autoeficácia (Bandura, 1997). O professor com alta autoeficácia verá sempre uma iniciativa que pode ser árdua em processos de realização como menos stressante e negativa do que um professor com baixa autoeficácia (Friedman, 2003).

Hoy, Hoy e Kurz (2008) notam que o professor que encoraja as relações interpessoais na sala de aula, que confia nos alunos e nos pais para cooperarem no processo pedagógico, mostra sentido de otimismo académico e de autoeficácia. Mostra ser um agente *proxy* que confia nos outros para uma maior qualidade educativa. Tschannen-Moran e Hoy (cit. por Ben-Yelenda et al. 2010) referem que as crenças dos professores refletem-se na sala de aula, nos esforços que investem em ensinar e nas metas que definem para o desenvolvimento dos seus alunos. Os professores com alta autoeficácia estão mais abertos à inovação e a novos métodos de ensino que os ajudem a

ir ao encontro das necessidades dos alunos. A autoeficácia dos professores podem influenciar os resultados dos alunos. Quando se experiencia pensamentos negativos e receios acerca das suas capacidades, estas reações emocionais podem baixar a autoeficácia e aumentar o stress e ansiedade que ajudam a uma realização de atividade inadequada (Schunk & Pajares, 2009).

Os professores com alto sentido de autoeficácia apresentam mais sugestões para trabalhar com alunos com dificuldades de aprendizagem Soodak e Podell (cit. por Siwatu & Starker, 2010), preparam e implementam estratégias para mudarem os comportamentos dos alunos, Emmer e Hickman (cit. por Siwatu & Starker, 2010), acreditam na eficácia das estratégias de aprendizagem e interagem de maneira que os alunos são mais empenhados na realização das atividades. Gibson e Dembo (cit. por Friedman, 2003) argumentam que professores com alta autoeficácia de instrução acreditam que alunos desmotivados podem ser ensinados por apropriadas técnicas e esforço do professor, inversamente, professores com baixa autoeficácia acreditam que pouco podem fazer pelo desenvolvimento destes alunos.

Professores com uma baixa autoeficácia tendem a ser mais pessimistas em relação à motivação dos alunos, implementam um rígido controlo na gestão dos comportamentos, com base em punições e em incentivos exteriores (Pajares, 2006). Andreou e Rapti (2010) referem também que os professores com uma baixa autoeficácia, na competência de controlo dos problemas de comportamento na sala de aula, são menos tolerantes e reagem pela punição e ameaça. Ainda segundo os mesmos autores, os professores que têm uma maior experiência de ensino (entre os 10 e os 15 anos e os 16 e 22 anos) são mais eficazes na implementação de uma disciplina positiva com base no carinho, no incentivo positivo ou na recompensa. O nível de autoeficácia varia com a idade e com a experiência (Kvarme, Haraldstad, Helseth, Sorum e Natvig, 2009). Tschannen-Moran e Hoy (2007) encontraram que os professores, em início da carreira, apresentavam uma mais baixa autoeficácia do que os professores com mais anos de serviço, provavelmente devido à sua relativa inexperiência. Por outro lado, as variáveis demográficas, como o género ou a etnia, não têm sido fortes preditores das crenças sobre as capacidades dos professores.

Para Kvarme et al. (2009), há uma relação entre um maior sentido de autoeficácia dos indivíduos e uma melhor saúde e bem-estar não só físico mas também social e psicológico. Estes adultos apresentam indicadores de otimismo, de esperança e de bem-estar, Magaletta e Olive (cit. por Kvarme et al., 2009) e de felicidade Natvig et al. (cit. por Kvarme et al., 2009).

| CAPÍTULO 3. METODOLOGIA

3.1 Participantes

Os participantes neste estudo foram os 13 professores que lecionaram a disciplina de Língua Portuguesa do 2º ciclo e os seus respetivos alunos, em duas escolas básicas do 2º e 3º ciclo do Alentejo Litoral, que apelidamos de escola A e de escola B, no ano letivo de 2012-2013¹. A primeira situa-se num centro urbano, nascido com o desenvolvimento do complexo industrial de Sines, na década de 70, do século XX, e a segunda localiza-se num município extenso do distrito de Setúbal, com características rurais e turísticas pela sua grande frente costeira.

Na escola A participaram 8 professores e 266 alunos, de 6 turmas do 5º ano e de 7 turmas do 6º ano. Na escola B participaram 5 professores e 223 alunos, distribuídos por 4 turmas do 5º ano e 5 turmas do 6º ano (Anexo 1).

Os professores são todos do género feminino, 8 são efetivos do quadro de escola e 5 têm contrato anual. Pela tabela 1, caracterização dos professores, verifica-se que são um conjunto de profissionais que na, sua maioria, se situam entre os 36 e 55 anos de idade, com uma experiência profissional de 11 a 39 anos de serviço.

¹ Estava previsto a participação de 18 professores (11 da escola A e 7 da escola B). Este número veio a ser alterado por força do Despacho nº 5106-A/2012, sobre formação de turmas, em que um dos critérios foi o aumento do número de alunos por turma. Medida que diminuiu o número de turmas e, consequentemente, o número de professores.

Tabela 1. Caracterização dos professores

Variáveis		N	%
Gênero	Masculino	0	0%
	Feminino	13	100%
Idade	25 - 35	1	7,7%
	36 - 45	4	30,8%
	46 - 55	6	46,2%
	+ 56	2	15,4%
Anos de serviço	5 - 10	1	7,7%
	11 - 19	4	30,8%
	20 - 29	5	38,5%
	30 - 39	3	23,1%
Professores efetivos		8	61,5%
Professores contratados		5	38,5%

Dos 489 alunos, distribuídos por 22 turmas, 54,8% são do sexo masculino e 45,2% são do sexo feminino (Anexo 2). Os alunos têm idades compreendidas entre os 10 e 15 anos, situando-se o maior número na faixa etária dos 11 anos de idade, com 42,1%, seguida dos alunos com 10 anos de idade, com 36,4%, e ainda, com 14,7%, os alunos com 12 anos (Tabela 2). Esta distribuição de idades mostra que, na sua maioria, os alunos estão dentro da idade normal de frequência do 2º ciclo.

Tabela 2. Caracterização dos alunos

Variáveis		N	%
Gênero	Masculino	268	54,8%
	Feminino	221	45,1%
Idade	10 Anos	178	36,4%
	11	206	42,1%
	12	72	14,7%
	13	18	3,6%
	14	4	.81
	15	2	.40

3.2 Procedimento

3.2.1 Apresentação do estudo às escolas, professores, alunos e encarregados de educação

3.2.1.1 Escolas

Em março de 2012 foi solicitada uma reunião aos diretores das duas escolas (Anexo 3), para se explicar os objetivos do estudo, saber do interesse das escolas em cooperar com o projeto de investigação e dos benefícios que o corpo docente e as escolas poderiam usufruir com a intervenção. Os diretores das escolas apresentaram o projeto de investigação em conselho pedagógico, com a presença da investigadora no conselho pedagógico da escola B que entregou documento aos presentes (Anexo 4). O projeto de investigação foi aceite por unanimidade.

3.2.1.2 Professores de Língua Portuguesa – 2ºciclo

Em reunião com as 18 professoras de Língua Portuguesa do 2ºciclo das duas escolas, ainda no final do ano letivo de 2011-2012, a investigadora informou sobre os procedimentos que iriam ser utilizados com o estudo, dos benefícios em participarem e da possibilidade de candidatura para acreditação da ação de formação a que as professoras iriam ser sujeitas, pelo Centro de Formação de Professores do Alentejo Litoral, no qual a investigadora é formadora. Foi entregue às professoras documento informativo (Anexo 5). O plano do estudo entregue tinha por base quatro avaliações aos alunos e professores com questionário e observação de aulas, o qual se percebeu juntamente com o orientador que era impossível realizar. A sua não realização prendeu-se com o tempo despendido com os vários procedimentos sobre esclarecimentos aos alunos e aos pais e, sobretudo, com o tempo disponível da investigadora para que estando a lecionar tinha que se deslocar a 60Km de distância (escola A). O plano foi reformulado para duas avaliações pré-teste pós-teste e iniciando-se a formação às professoras na primeira semana do 2ºperíodo.

O objetivo da reunião foi, desde logo, entusiasmar as professoras efetivas que iriam envolver as professoras contratadas, juntamente com os diretores, que entrariam no início do ano letivo de 2012-2013, o ano da investigação. Em setembro a investigadora reuniu com as coordenadoras de Departamento de Línguas, professoras de Língua

Portuguesa do 2º ciclo, para discussão sobre calendarização das atividades do projeto ao longo do ano letivo e orientação para os novos professores contratados. Neste ano letivo, as escolas reduziram o número de professoras para 13.

3.2.1.3 Alunos e encarregados de educação

No final de setembro, os alunos foram informados sobre quando e como iriam participar no projeto, tendo sido calendarizado entre o final de setembro e meados de outubro, numa aula da disciplina de Língua Portuguesa. No início do ano letivo, os encarregados de educação foram esclarecidos sobre o projeto e sobre a participação dos seus educandos, nas reuniões de pais e diretores de turma, com a presença da investigadora. Na escola A, por impossibilidade da investigadora estar presente em algumas reuniões, foi lido um documento aos pais (Anexo 6). Nestas reuniões foi distribuído um documento para os pais darem autorização ou não quanto à participação dos seus educandos (Anexo 7). Aos encarregados de educação que não estiveram presentes nas reuniões, os diretores de turma enviaram-lhes o documento que, depois de devolvido, foi entregue à investigadora.

Alguns pais não aceitaram que os seus educandos fossem filmados aquando da observação de aulas em registo vídeo, o que obrigou a contornar situações que falaremos mais adiante aquando dos procedimentos (Anexo 8). Os encarregados de educação foram informados que tinha sido solicitada autorização à Direção Geral da Educação para aplicação do questionário aos alunos e à Comissão de Proteção de Dados para as filmagens.

3.2.2 Desenho da investigação

O desenho é quase-experimental, com um grupo de 13 professoras de Língua Portuguesa do 2º ciclo, a quem se aplicou uma avaliação pré-teste antes de ter sido sujeito a um programa de formação tipo SEL (Social and Emocional Learning), para implementar com os seus alunos no contexto da sala de aula, e após um período de intervenção aplicou-se uma avaliação pós-teste (Anexo 7). O clima da sala de aula, a autodisciplina, o

envolvimento académico dos alunos e a autoeficácia das professoras foram as variáveis dependentes a modificar com o programa de intervenção (variável independente).

O grupo experimental e os seus alunos foram sujeitos à avaliação pré-teste entre novembro e dezembro e entre maio-junho à avaliação pós-teste. Na avaliação aplicou-se um questionário às professoras e um outro aos alunos, com as mesmas variáveis e itens nos dois momentos de avaliação, o que permite medir com mais precisão as evoluções dos comportamentos no tempo (Albarello, Digneffe, Maroy, Ruquoy & Saint-Georges, 1995). As professoras e os alunos foram ainda sujeitos a observações em registo vídeo, no contexto natural da sala de aula, nos dois momentos de avaliação. A formação às professoras decorreu entre o início de janeiro e o final de abril. Na figura 1 apresenta-se a sistematização do desenho experimental com as séries temporais do estudo, os instrumentos de medida e o tipo de tratamento dos dados recolhidos.

Figura 1. Sistematização do desenho experimental

Período	Séries temporais	Participantes	Instrumentos de medida	Métodos e técnicas
Novembro a Dezembro de 2012	1º Momento de Avaliação Pré-teste	Professores	1.Questionário <i>Variáveis:</i> I-Clima de sala de aula; II Autodisciplina; III- Envolvimento (cognitivo, emocional e comportamental) dos alunos e IV- Autoeficácia do professor. I-Escala construída com base em itens de escalas da Delaware School Climate Survey Teacher/Technical Manual (2011); II - escala construída com base em itens de escalas da Delaware School Climate Survey Teacher/Technical Manual (2011) e com itens construídos com a colaboração de alunos e professores de uma escola básica do 2º e 3º ciclo; III - escala adaptada de uma escala de Lopes (2011); IV - escala de Hoy (2001). 2.Observação de aula em registo vídeo (2 aulas - 40') 2.1 Relatório de avaliação do professor observador. Itens adaptados das três variáveis do questionário dos alunos	- Análise estatística descritiva e inferencial - Análise por 21 observadores - Análise estatística inferencial
		Alunos	1.Questionário <i>Variáveis:</i> I- Clima de sala de aula; II- Autodisciplina; III- Envolvimento (cognitivo, emocional e comportamental) dos alunos. I-Escala construída com base em itens de escalas da Delaware School Climate Survey Teacher/Technical Manual (2011); II - escala construída com base em itens de escalas da Delaware School Climate Survey Teacher/Technical Manual (2011) e com itens construídos com a colaboração de alunos e professores de uma escola básica do 2º e 3º ciclo; III - escala adaptada de uma escala de Lopes (2011).	- Análise estatística descritiva e inferencial
Janeiro a abril - 2013	Formação	Professores	1. Relatórios sobre a eficácia da aplicação do programa com os alunos no clima da sala de aula, autodisciplina envolvimento académico, autoeficácia das professoras e constrangimentos. 2. Avaliação das sessões da formação	- Análise de conteúdo - Análise de conteúdo
Maio a Junho de 2013	2º Momento de Avaliação Pós-teste	Professores	1.Questionário Variáveis: I - Clima de sala de aula; II- Autodisciplina; III- Envolvimento (cognitivo, emocional e comportamental) dos alunos e autoeficácia do professor. 2.Observação de aula em registo vídeo de 2 aulas (40') 2.1.Relatório de avaliação do professor observador	- Análise estatística descritiva e inferencial - Análise por 21 observadores - Análise estatística descritiva e inferencial
		Alunos	1.Questionário Variáveis: I - Clima de sala de aula; II - Autodisciplina; III- Envolvimento (cognitivo, emocional e comportamental) dos alunos.	- Análise estatística descritiva e inferencial

3.2.2.1 A escolha do tipo de desenho experimental

A escolha de um desenho, só com um grupo experimental - pré e pós teste -, teve como fundamentação o interesse da investigadora em focar o estudo num grupo de professores que lecionassem disciplinas, cujos conteúdos lhes dão mais oportunidades para desenvolverem a autodisciplina social e moral nos alunos, condição que limitaria a formação de um grupo controlo, como explicaremos mais adiante. O interesse do estudo com alunos do 2ºciclo, com idades compreendidas entre os 10 e os 12 anos, prende-se com o facto de se desejar estudar um ciclo (e uma disciplina curricular). Como tal, escolheu-se o ciclo em que os alunos abandonaram há pouco tempo a monodocência, e frequentam novas disciplinas e têm vários professores. Por outro lado, os alunos encontram-se, teoricamente, já numa fase “autónoma” de desenvolvimento social e moral (Piaget, 1997), ou no estágio 2 do nível pré-convencional ou no estágio 3 do nível convencional (Kohlberg, 1976).

A seleção dos professores de Língua Portuguesa, como participantes da investigação, relacionou-se com as possibilidades que as temáticas do texto literário geram para o professor refletir com os alunos sobre assuntos sociais e morais em conexão com a vida e ainda com um maior número de tempos letivos semanais que a disciplina tem no horário dos alunos (4 tempos de 45'). Esta última condição facilita a aplicação de estratégias e a possibilidade de existir mais qualidade nos processos da promoção da competência social e moral nos alunos. Em suma, um programa de intervenção na área do desenvolvimento da autodisciplina teria mais condições de aplicação com os professores desta disciplina, podendo haver uma articulação dos conteúdos programáticos com os conteúdos e estratégias do programa de intervenção e mais tempo letivo disponível.

A seleção de professores de uma só disciplina limitou a escolha de um desenho com um grupo experimental e um grupo de controlo porque implicava a participação de professores de muito mais escolas, devido à redução do número de professores por escola e ao aumento do número de alunos por turma, para termos um número suficiente de participantes. Mertens (1998) refere que em certas condições pode ser necessariamente utilizado um só grupo experimental quando não é possível ter um grupo controlo. O

desenho é justificado em estudos que tenham como objetivo verificar a mudança de atitudes e comportamentos, Borg e Gall (cit. por Mertens, 1998).

3.2.2.2 Programa da formação

O programa de formação segue os modelos de programas de promoção de clima de sala de aula positivo e desenvolvimento da autodisciplina nos alunos. Baseando-se também em programas de intervenção que têm como suporte teórico a psicologia cognitiva e social, que se centram no desenvolvimento da pessoa do aluno (na autorresponsabilidade social e moral, no autocontrolo e na autonomia) (Bear (2010); Curwin et al., 2008; Landrum et al., 2003; Mendler, 2005). Bear (2010) apresenta de uma forma detalhada os programas tipo SEL que desenvolvem a autodisciplina.

Patterson e Texas (2009) assinalam que professores sujeitos a programas de intervenção sobre a disciplina na sala de aula, para depois aplicarem com os alunos, têm sido capazes de implementarem intervenções sozinhos, com pouca ajuda exterior, seguindo as etapas do processo ensinadas nas sessões de formação.

3.2.2.3 Estruturação do programa de formação

O programa foi construído segundo dois eixos estruturantes que constituíram os módulos da formação: (1) Clima de sala de aula positivo e (2) Competências sociais, emocionais e autodisciplina (Anexo 10).

Para cada módulo construiu-se uma base sustentável de conteúdos e estratégias, referenciados pela literatura, que serviram de suporte à planificação das sessões e foram referenciais para o grupo de professores implementar com os alunos.

A metodologia utilizada para aplicação do programa e capacitação das professoras teve como orientação a participação e a prática reflexiva. Estas foram alcançadas através da discussão em pequeno e grande grupo, com a análise de conceitos, resolução de diversas situações problema sobre comportamentos, com recurso à estratégia de *rol playing* e construção de estratégias. Tratando-se também de metodologia que as professoras deveriam aplicar com os seus alunos, principalmente a discussão em pequeno

grupo que dá ao aluno a possibilidade de monitorizar a sua própria aprendizagem e independência (autonomia) em relação ao tutor (Jacques, 2004).

No âmbito da reflexão sobre situações, as professoras visualizaram as suas aulas registadas em suporte vídeo, da avaliação pré, apresentando cada professora ao grupo os momentos de aulas que selecionou. A discussão crítica teve como referências a perspectiva de clima de sala de aula com dignidade e o desenvolvimento social e moral do aluno.

3.2.2.4 Objetivos

O propósito do programa foi contribuir, em primeiro lugar, para que as professoras compreendam que é tão importante trabalhar com os alunos as disciplinas curriculares académicas como ainda é tão ou mais importante ensinar aos alunos a serem responsáveis pelos seus comportamentos. Em segundo, que as professoras reconheçam que o modelo de implementação da disciplina, através da obediência, castigo ou recompensa, utilizado nas nossas escolas, inibe o desenvolvimento social e moral das crianças e não muda comportamentos. E, por último, promover a capacitação das professoras em estratégias e técnicas, normalmente utilizadas por um professor SEL, para criarem uma disciplina positiva na sala de aula e desenvolverem a autodisciplina nos alunos; bem como uma atuação educativa preventiva e de desenvolvimento que muda nas crianças a forma de pensar e de se comportarem.

Delimitemos os objetivos do programa de formação que têm como referência a espinha dorsal dos dois eixos estruturantes:

Pretendia-se que as professoras conseguissem:

Módulo 1 – *Clima de sala de aula positivo*

- Implementar um clima de sala de aula com base em relações positivas entre aluno-aluno e professora-aluno, principal patamar para uma efetiva aprendizagem social e emocional de sucesso;

- Construir um contrato social de turma onde se inscrevam um conjunto de valores, de regras para alunos e professora e de consequências, em cooperação com os alunos;
- Elogiar oportunamente os alunos e, sobretudo, encorajá-los quando mostram desempenhos sociais e académicos positivos ou dificuldades de processo;
- Compreender as necessidades ou sentimentos dos alunos através das expressões faciais.
- Utilizar regularmente o discurso otimista e promovê-lo nos alunos.
- Desenvolver a escuta ativa na gestão de situações com problemas de comportamento.

Módulo 2- *Competências sociais e emocionais e de autodisciplina*

- Gerir e mediar conflitos entre os alunos e entre alunos e professor.
- Capacitar os alunos na resolução de conflitos por uma forma pacífica;
- Tomar decisões conjuntas sobre problemas da sala de aula com os alunos;
- Desenvolver o autocontrolo de emoções nos alunos;
- Introduzir nas aulas a resolução de situações problema com temáticas de índole social e moral, em articulação com os conteúdos programáticos da disciplina de Língua Portuguesa, para desenvolver a autodisciplina nos alunos.

3.2.2.5 Conteúdos

Nos dois módulos do programa introduziu-se uma sequência de um conjunto de conteúdos que normalmente os autores da revisão de literatura (Bear, 2010; Curwin et al., 2008; Mendler, 2005) identificam como estruturantes num programa de desenvolvimento social, emocional e de autodisciplina. Os processos participativos, com a integração da prática efetiva da simulação e da resolução de problemas, são essenciais, como referem os mesmos autores, para o sucesso do plano de intervenção.

A definição dos conteúdos do primeiro módulo teve como base a construção de uma relação pedagógica positiva na sala de aula, tendo como referência o modelo alternativo de disciplina com dignidade que encoraja os alunos a serem corresponsáveis

com o professor pela vida da sala de aula, em detrimento do modelo da “tolerância zero”, do castigo e da expulsão, centrado no poder do professor, que impede o crescimento dos alunos como pessoas.

Foram trabalhados conteúdos, tais como: a construção de um contrato social de turma, em cooperação com os alunos, com valores, definição de regras para alunos e professores para cada um dos valores e consequências para todos pelo não respeito pelas regras; as rotinas de comportamentos que estabeleçam uma sensação de ordem e de estabilidade; o elogio oportuno e imaginativo, sem o professor cair em repetições, que tem um efeito multiplicador da autoestima do aluno; a utilização do vocabulário otimista pelos alunos que faz com que o aluno acredite que é capaz; a leitura de expressões faciais como manifestações de sentimentos a que o professor deve estar atento para mais atempadamente ajudar o aluno; gestão de comportamentos dos alunos na sala de aula, pelo saber escutar.

No segundo módulo inserimos técnicas de resolução de conflitos por forma pacífica, como a mediação e competências sociais que o professor e os alunos devem ser capazes de pôr em prática face a situações de conflito; técnicas de encorajamento; situações de resolução de problemas sociais e morais e o autocontrolo das emoções perante situações desagradáveis.

3.2.3 Procedimentos na aplicação dos instrumentos de medida

3.2.3.1 Questionários aos alunos e professores

Os questionários dos alunos foram preenchidos numa aula da disciplina de Língua Portuguesa, sem a presença da professora. Após os alunos registarem os seus códigos no questionário, com a ajuda da professora, esta ausentava-se da sala e a investigadora ficava com os alunos. Primeiro, a investigadora negociava três regras com os alunos (todos os alunos iniciavam ao mesmo tempo o questionário; a investigadora/professora lia primeiro pausadamente cada item, os alunos pensavam e escolhiam a sua resposta e não podiam comunicar com o colega do lado), depois lia em voz alta cada item do questionário e a seguir os alunos registavam a sua resposta. A leitura do item seguinte só se fazia após a verificação de que todos os alunos tinham respondido ao anterior.

Após o preenchimento dos questionários, a investigadora recolhia-os, por ordem dos números dos alunos na turma, metendo-os num envelope e (re) afirmando aos alunos que os seus dados não ficariam na escola mas iriam juntar-se a outros de outras escolas para efeitos de um estudo.

Os alunos das necessidades educativas especiais (7 alunos) preencheram o questionário, com a ajuda da professora de educação especial, que acompanhava estes alunos nas aulas de Língua Portuguesa, ficando esta na sala com a investigadora.

Às professoras foi-lhes entregue, individualmente, o questionário, em envelope fechado, e tiveram uma semana para responderem.

3.2.3.2 Observação de aulas em registo vídeo

Um outro método para recolha de dados complementares aos questionários foi a observação não participante de aulas das professoras em registo vídeo. O interesse foi observar, durante um certo período de tempo de aula, os comportamentos dos intervenientes no contexto natural da sala de aula, “ (...) as they naturally occur in terms that appear to be meaningful to the people involved” Alder & Alder (cit. por Mertens, 1998, p. 317).

Após o preenchimento do questionário pelos alunos e professoras, na avaliação pré-teste e pós-teste, foram observadas pela investigadora 2 aulas por turma de cada professora, com a duração de 40´ cada (filmadas 41 aulas antes do início da formação e 44 aquando da avaliação pós -teste). Os períodos de gravação localizaram-se entre meados de novembro e início de dezembro (pré-teste) e entre meados de maio e 4 de junho (pós-teste).

3.2.3.3 Procedimentos da observação

Às professoras participantes de cada escola foi-lhes entregue, nos dois momentos de avaliação, a calendarização da realização das observações nas suas turmas. Negociou-se como se iria processar a filmagem, tendo presente que alguns alunos não podiam ser

filmados. Como tal, os alunos que não tinham autorização dos encarregados de educação ficaram sentados na primeira fila, junto à porta de entrada da sala de aula, garantindo a professora a estes alunos, no início da aula da disciplina, que não seriam filmados. A investigadora entrava na sala de aula, ainda com a máquina de filmar dentro da pasta, e dirigia-se para a parte de trás da sala onde, com a máquina já preparada, iniciava a filmagem.

Num segmento de tempo de 90' de duração de uma aula da disciplina de Língua Portuguesa, eram observadas 2 aulas (2 turmas) de duas professoras, com horário simultâneo. Uma turma era filmada no início da aula e uma outra a partir do meio até final da aula, alternando-se os segmentos de aula na 2ª filmagem, sempre que possível.

Durante as observações da avaliação pré-teste, logo a seguir a cada filmagem, a investigadora entregava o CD à professora, em envelope fechado, para ela visualizar a sua aula e registar os dados numa grelha, enviada por correio eletrónico, antes da observação (Anexo 11). Eram registados momentos da aula que considerassem mais negativos e momentos mais positivos, em relação aos comportamentos dos alunos e da professora, à luz da disciplina positiva. Para além disso, eram apontados os segmentos de tempo selecionados na gravação, para que nas sessões da formação as professoras apresentassem umas às outras os comportamentos dos alunos e das professoras selecionados previamente. As professoras tinham cerca de 4 dias para visualizarem as suas aulas filmadas e devolverem o CD à investigadora, bem como as grelhas com os registos que eram enviadas por correio eletrónico ou entregues juntamente com o CD.

Ainda no que concerne a organização, importa referir que o CD estava identificado com o número da escola, o código da professora, a turma, 1ª ou 2ª avaliação (pré e pós-teste), a data da filmagem e o número da aula da turma (1ª ou a 2ª).

3.2.3.4 Professores observadores das aulas em registo vídeo

As 85 aulas filmadas foram visualizadas e analisadas por 21 professores de outras escolas com mais de 10 anos de serviço profissional, que foram apelidados com o nome

de professores - observadores (Anexo 12). A investigadora, após a aceitação do convite do professor para ser observador, reunia individualmente com cada um dos professores, para os esclarecer sobre a responsabilidade da tarefa, da importância da sua confidencialidade e procedimentos a cumprir.

Assim, quanto aos procedimentos mostrava-se um CD para o observador ser esclarecido sobre a codificação inserida no suporte/CD, bem como o instrumento de registo da análise de cada aula observada a que chamamos “Relatório do observador”. Nesta reunião era lido um guião orientador com os passos que o observador devia seguir e com definições sobre clima de sala de aula, autodisciplina e envolvimento académico, as variáveis que seriam analisadas. O guião orientador era entregue ao observador, tal como o seu código que seria utilizado em todos os relatórios (Anexo 13). No final, o observador assinava um documento de responsabilidade (Anexo 14). Os observadores não possuíam informações sobre a existência de outros observadores, nem sobre das tarefas que podiam estar a desempenhar.

Cada CD-aula (com registo do código do professor da aula filmada, data da filmagem, turma, 1ª avaliação/pré-teste ou 2ª avaliação/pós-teste e 1ª ou 2ª aula filmada de cada avaliação) era entregue, juntamente com o instrumento/relatório do observador, em envelope fechado, com o nome da professora. Todas as dúvidas eram colocadas à investigadora por correio eletrónico e a entrega e a devolução de cada CD era combinada também por correio eletrónico.

Aos observadores eram-lhes entregues CD-aulas sem saberem que tinham a ver com duas avaliações (pré-teste e pós-teste) e aquando da avaliação após, os observadores podiam receber um CD com o registo de uma aula da avaliação pré-teste ou uma aula da avaliação pós-teste. Cada observador visualizou no mínimo 5 aulas, havendo observadores que analisaram 8 aulas. Sempre que possível, tentou-se na distribuição das aulas filmadas pelos observadores que não se repetissem mais que duas ou três vezes a visualização do mesmo professor (Anexo 15).

3.3 Instrumentos

De acordo com o problema, os objetivos e as hipóteses do estudo, foram utilizados diferentes instrumentos para medir os efeitos do programa de intervenção nas variáveis dependentes. Usamos o questionário (alunos e professores) como o principal instrumento de medida, que melhor se adaptava ao desenho de investigação quase-experimental, e observação de aulas em registo vídeo.

3.3.1 Medição do clima da sala de aula, autodisciplina e envolvimento dos alunos

3.3.1.1 Questionário - alunos

Como não se encontrou na revisão de literatura um instrumento global que medisse as três variáveis e, sobretudo, nenhum instrumento que medisse a autodisciplina, os questionários foram construídos com adaptações de escalas para alunos do *Technical Manual da Delaware School Climate Survey Teacher* (2011), cedido por George Bear, professor de psicologia e educação, da universidade de Delaware, da tese de mestrado de Lopes (2011) e da colaboração de professores e de alunos de uma escola básica do 2º e 3º ciclo para os itens da escala da autodisciplina.

A escala que avalia o clima da sala de aula, com 18 itens, foi adaptada de itens de escalas do *Technical Manual da Delaware School Climate Survey Teacher*. A escala da autodisciplina, com 24 itens, foi formulada também a partir de itens de escalas do *Technical Manual da Delaware School Climate Survey Teacher* e de itens construídos com a colaboração de professores e alunos de uma escola básica do 2º e 3º ciclo. Quanto à escala sobre o envolvimento académico dos alunos, com 15 itens, baseou-se em itens da escala da tese de mestrado de Lopes (2011) (Anexo 16).

Na construção da escala da autodisciplina decidiu-se, com o orientador da investigação, avaliar o constructo em comportamentos de autocontrolo emocional e de autorresponsabilidade social e moral. Em encontros com 8 professores e depois com 15 alunos do 2º e 3º ciclo pediu-se-lhes, após definirmos os conceitos de autocontrolo e autorresponsabilidade, que encontrassem afirmações sobre comportamentos dos alunos

relativos à sala de aula (Anexo 17).

Conseguiu-se uma lista de afirmações, que se introduziram na escala da autodisciplina, tais como: “ Eu deixo o meu lugar arrumado e limpo, quando termina a aula porque tenho consciência que a sala vai ser utilizada por outros colegas e professor” (item 3); “Eu escuto os colegas ou o professor com atenção “(item 6); “Eu fico sentado no meu lugar durante a aula, só me levantando se o professor autorizar” (item 19); “Eu entro e saio ordeiramente da sala de aula” (item 2).

As respostas dos itens foram medidas por uma escala de tipo Likert com 5 categorias: (1) discordo totalmente; (2) discordo; (3) não concordo nem discordo; (4) concordo; (5) concordo totalmente.

A ordem sequencial das escalas (clima da sala de aula, autodisciplina e envolvimento académico) teve como referência a ordem sequencial dos módulos da formação (clima da sala de aula, competências sociais e emocionais e autodisciplina) e, por último, a escala do envolvimento académico. As afirmações das escalas foram redigidas num discurso com sentido positivo.

Na primeira e terceira escalas do instrumento (clima da sala de aula e envolvimento académico) utilizaram-se afirmações mais curtas, introduzindo-se a escala da autodisciplina com mais itens e com algumas afirmações mais longas, em segundo lugar. Esta organização teve presentes recomendações de autores, como Lavrakas (2004), para se reduzir, desde logo, a possibilidade de um cansaço logo inicial pelos respondentes, e permitindo-lhes que se sentissem estimulados a finalizar a tarefa.

As afirmações da escala do clima da sala de aula referem-se a quatro domínios: disciplina na sala de aula – “As regras da sala de aula são claras e justas”; “Os alunos sabem quais são as regras da sala de aula”; relação social entre alunos-alunos – “Os alunos preocupam-se uns com os outros”; “os alunos tratam-se uns aos outros com respeito”; a relação social entre alunos - professor – “O professor trata todos os alunos com respeito”,

“O professor é justo para com todos os alunos”; capacitação social dos alunos - “Os alunos são ensinados pelo professor a sentirem-se responsáveis pela maneira com atuam com os outros”; “Os alunos são ensinados pelo professor a resolverem os conflitos uns com os outros”.

Na escala da autodisciplina, as afirmações têm a ver com comportamentos de autorresponsabilidade social -“ Eu sou responsável pelas minhas ações, mesmo que faça coisas erradas”; “Eu sou pontual porque não devo interromper o início da aula”; de autocontrolo - “Eu sei esperar pela minha vez para intervir nas discussões da aula”; “Eu controlo a agressividade perante situações de ameaça por parte de colegas ou do professor”.

Quanto à escala do envolvimento académico, as afirmações distribuíram-se por três tipos de envolvimento dos alunos, cognitivo –“ Eu estou normalmente concentrado nas aulas”; “Quando tenho dificuldades em perceber um exercício não desisto até o compreender”; emocional – “Sinto-me feliz nas aulas da disciplina”; “Gosto do que estou a aprender na disciplina” e comportamental – “Eu procuro realizar as atividades dentro do tempo dado pelo professor”; “Eu procuro cumprir as regras da sala de aula”.

O pré-questionário, que tinha 24 itens na escala do clima da sala de aula, 33 itens na escala da autodisciplina e 20 na escala do envolvimento foi testado com 123 alunos do 2º ciclo de uma escola básica e numa aula de Língua Portuguesa, com a investigadora, sem a presença da professora (Anexo 18).

O coeficiente de alfa de *Cronbach*’s para a escala do clima de sala de aula é de 0,88 para a da autodisciplina, de 0,91 e para a escala do envolvimento académico, de 0,89 valores que se aproximam de uma excelente consistência interna.

3.3.1.2 Questionário - professores

As escalas do clima da sala de aula e da autodisciplina, tal como as dos alunos, foram construídas com itens de escalas para professores do *Technical Manual* da

Delaware School Climate Survey Teacher (2011) e com a colaboração de alunos e professores de uma escola básica na escala da autodisciplina. Os itens da escala do envolvimento académico foram também adaptados da escala da tese de mestrado de Lopes (2011). Para medir os três constructos utilizou-se uma escala de tipo Likert, com as mesmas categorias (discordo totalmente; discordo; não concordo nem discordo; concordo; concordo totalmente) da escala do questionário dos alunos.

A escala para avaliar o clima da sala de aula tem 17 itens. A maioria das afirmações são idênticas às da escala dos alunos, mas com a introdução de itens específicos para o professor, como por exemplo: “Há menos problemas de comportamento com os alunos na sala de aula se o professor tratar os alunos com respeito e carinho” ou “O professor informa os pais quando os alunos têm bom comportamento na sala de aula”. A escala para medir a autodisciplina dos alunos, com 22 itens, sendo estes na sua maioria iguais aos itens da escala dos alunos, ficando de fora da escala dos professores os itens: “Eu sou responsável pelas minhas ações, mesmo que faça coisas erradas nas aulas” e “Eu respeito os colegas, mesmo que não saibam responder às perguntas colocadas pelo professor”.

O envolvimento académico foi medido com uma escala de 16 itens; tendo sido utilizados os mesmos itens da escala dos alunos, estruturados com as afirmações para o professor. A escala tem mais um item que a escala dos alunos (item 2) - “Muitos alunos fingem que estão a trabalhar nas atividades das aulas”- que aquando da calibração do questionário não se inverteu a afirmação para positiva, tal como todas as outras.

Pelos valores do coeficiente de alfa de *Cronbach's* as três escalas têm uma excelente consistência interna. Clima da sala de aula, com o valor 0,91, autodisciplina com o valor 0,93 e o envolvimento dos alunos com o valor e 0,91.

3.3.1.2.1 Medição da Autoeficácia

Embora a confiança seja um conceito mais abrangente do que o conceito de autoeficácia, neste estudo é equivalente ao constructo de autoeficácia, da eficácia do

professor.

Para medir a autoeficácia dos professores foi utilizada a versão reduzida do TSES (Tschannen-Moran & Hoy, 2001), traduzida para português por Nogueira (2011), com 12 itens, com afirmações relativas a: gestão dos comportamentos, encorajamento aos alunos, apoio ao aluno, gestão de conflitos, estratégias de ensino-aprendizagem, estratégias de avaliação, apoio aos pais). Usou-se uma escala tipo Likert com 9 categorias: 1-2- Nunca sou capaz; 3-4 – Sou muito poucas vezes capaz; 5-6 – Sou algumas vezes capaz; 7-8- Sou bastantes vezes capaz e 9 - Sou sempre capaz.

Na II seção do instrumento, a autoeficácia também é medida através de uma única questão sobre a percepção do professor, em relação à capacidade na autorregulação dos comportamentos dos alunos na sala de aula, utilizando-se uma escala classificativa de 0 a 100 (0- Não consigo mesmo; 10 a 40 - Consigo mais ou menos; 50 a 90 – Consigo; 100 – Consigo sempre).

O questionário tem uma secção de identificação pessoal (idade) e profissional (anos de serviço profissional) que foi retirada aquando da avaliação pós-teste (Anexo 19).

O pré-questionário dos professores foi testado com 45 professores do 2º e 3º ciclo de uma escola básica (Anexo 16).

3.3.1.3 Instrumento de avaliação das aulas em registo vídeo

O instrumento - relatório do observador-professor - foi organizado em três componentes, as variáveis dos questionários dos alunos: clima da sala de aula; autodisciplina; envolvimento académico dos alunos – com comportamentos dos alunos e dos professores, escolhidos das respetivas escalas do questionário. Comportamentos passíveis de serem observados (Anexo 21).

A componente clima da sala de aula tem 6 itens (por exemplo, “Os alunos escutam

os colegas”, “O professor trata os alunos com respeito”); a componente da autodisciplina tem 10 itens (por exemplo, “Os alunos escutam os colegas e o professor”, “Os alunos esperam pela sua vez para falar”) e a componente do envolvimento académico dos alunos tem 7 itens (por exemplo, “Os alunos quando têm dúvidas pedem ajuda ao professor”, “Os alunos estão interessados nos trabalhos da aula” e “Os alunos procuram realizar as atividades dentro do tempo dado pelo professor”).

Utilizou-se uma escala de tipo Likert com 8 níveis (0- Não observado, 1- Nunca, 2- Quase nunca, 3- Raramente, 4- Às vezes, 5- Muitas vezes, 6- Quase sempre, 7- Sempre).

O instrumento tinha uma chamada de atenção para o primeiro nível da escala “Não observado” referindo que este só deveria ser utilizado em situações em que não fosse de todo visualizado o comportamento em causa.

3.3.1.4 Relatório individual do professor sobre a aplicação do programa de intervenção na sala de aula

O instrumento é um documento/relatório, com características descritivas, sobre a aplicação de estratégias e atividades pela professora na sala de aula, a sua eficácia nos alunos, os constrangimentos e a capacidade da professora na implementação. A construção do relatório tem um suporte organizativo e orientador em três grelhas de registo: (1) estratégias e atividades experimentadas na sala de aula – clima de sala de aula; (2) estratégias e atividades experimentadas na sala de aula – competências sociais, emocionais e autodisciplina e o (3) relatório geral dos resultados e obstáculos verificados com a implementação.

As duas primeiras grelhas são constituídas por três domínios – (1) estratégia(s) /atividade(s) experimentada(s); (2) eficácia da estratégia(s) /atividade(s) nos alunos e (3) até que ponto a professora foi capaz (Anexo 22).

A terceira, mais global e utilizada, tendo como base as outras duas grelhas de

registo, é dirigida aos resultados verificados pela professora sobre a aplicação do programa da formação e tem quatro domínios: (1) resultados observados nos alunos; (2) mudanças positivas na atuação pedagógica do professor; (3) obstáculos observados nos alunos; 4. obstáculos por parte da professora (Anexo 23).

3.3.1.5 Outras avaliações

3.3.1.5.1 Avaliação das sessões da formação

Trata-se de um instrumento de avaliação das sessões da formação, de resposta aberta. As professoras avaliaram cada sessão da formação em relação à pertinência dos conteúdos para trabalhar com os alunos, dificuldades de aplicação (quais e porquê), vontade de experimentar e se a professora acreditava que era capaz de aplicar com os alunos (Anexo 24).

3.3.1.5.2 Avaliação da ação de formação

Instrumento de avaliação do centro de formação, que acreditou a ação de formação, que foi aplicado aos participantes para avaliarem a ação, tratando-se de uma recolha com condição obrigatória, e que a investigadora considerou ter em conta o resultado da avaliação global dos participantes sobre o programa da formação (Anexo 25). Foram somente consideradas algumas questões (métodos, conteúdos, materiais, relações interpessoais, apoio do formador e resultados da formação) que poderiam ser úteis para relacionar com os resultados dos outros instrumentos da investigação. A escala de classificação utilizada vai de 1 (mínimo) a 5 (máximo).

3.4 Recolha de dados

A investigação combinou a recolha de um conjunto de dados quantitativos e qualitativos para obtermos uma maior fiabilidade com as diversas fontes.

Para recolha dos dados quantitativos utilizou-se o questionário para os alunos, nos dois momentos de avaliação, em contexto de sala de aula, no início de uma aula de Língua Portuguesa, tal como para a recolha dos dados das professoras. A recolha dos dados na observação das aulas foi efetuada através de gravação vídeo, durante 40' por cada uma das duas observações. Um processo de investigação que dá a oportunidade de se recolher

dados in loco, no contexto natural onde ocorrem as situações sociais que interessam ao investigador, tendo este ao seu alcance e em direto os momentos vividos e, por isso, mais autênticos e com maior potencialidade do que por outro método inferencial (Cohen, Manion, & Morrison, 2007). Os dados recolhidos por observação em registo vídeo foram posteriormente avaliados por uma escala quantitativa por professores observadores.

Na recolha dos dados qualitativos foram utilizados os relatórios individuais dos professores sobre a implementação das estratégias e atividades do programa de formação, a sua eficácia e dificuldades de aplicação que forneceram narrativas detalhadas sobre os processos. As avaliações das sessões de formação foram uma outra fonte complementar de dados qualitativos. Assim, como a avaliação global da formação realizada às professoras pelo centro de formação que acreditou a ação de formação, através de questionário, forneceu dados quantitativos complementares.

3.5 Tratamento dos dados

Para o tratamento dos dados quantitativos, dos questionários dos alunos e dos professores e das escalas dos relatórios dos observadores das aulas filmadas, utilizou-se o programa SPSS. Após a reunião dos dados observados, nos dois momentos de avaliação, numa base de dados, procedemos a escolhas de tratamento informático no âmbito da estatística descritiva e inferencial, as mais adequadas em relação às hipóteses do estudo, como forma de nos distanciarmos, como assinala Albarello et al. (1997), em relação ao que é dito e reconstruirmos o que é conclusão científica.

Para estimar a consistência interna das escalas para medirem o clima da sala de aula, a autodisciplina, o envolvimento académico dos alunos e a autoeficácia dos professores (questionários dos alunos e das professoras) utilizou-se a técnica alfa de Cronbach, a mais apropriada quando existem escolhas para o estabelecimento dos *scores*, como na escala de Likert.

Para a análise dos dados das variáveis das escalas dos alunos e professoras utilizou-se a estatística descritiva com medidas de tendência central (médias) e de

variabilidade (desvio padrão).

Utilizaram-se ainda medidas não-paramétricas, pelo tamanho reduzido da amostra e da distância dos valores encontrados dos esperados. Aplicou-se o Teste de Wilconox para amostras relacionadas para se verificar alterações significativas das variáveis do questionário dos alunos entre os dados da avaliação pré e avaliação pós, e também para verificar diferenças da avaliação pré-teste para a avaliação pós-teste entre a autoavaliação dos professores e a avaliação dos professores observadores das aulas filmadas.

Para os *scores* das escalas dos relatórios dos observadores das aulas filmadas usou-se o teste Wilconox para amostras relacionadas para verificação da existência de diferenças significativas nas variáveis observadas da avaliação pré-teste para a avaliação pós-teste, por cada professora.

Considerou-se, como é frequente nas investigações em Ciências Sociais, que os resultados são estatisticamente significativos quando $p < 0,05$.

Procedemos à análise de correlação entre as variáveis agrupadas do questionário dos alunos, do questionário dos professores e dos dados da avaliação dos professores observadores das aulas filmadas na avaliação pré e na avaliação pós, utilizando-se o coeficiente de correlação de Spearman para verificar a associação existente entre as variáveis, considerando-se $p < 0,05$ e $p < 0,01$. Foi escolhida a correlação de Spearman por ser menos sensível do que a correlação de Pearson a valores de resultados muito distantes do esperado.

A análise de conteúdo foi a técnica usada para tratar os discursos qualitativos das narrativas dos professores inscritas nos relatórios após a aplicação do programa, sobre a implementação e eficácia da intervenção com os alunos e para os textos das avaliações das sessões da formação. As narrativas (sínteses, memorandos) foram sendo condensadas ao longo da duração do projeto em instrumentos com dimensões orientadas para registo da informação. A atividade analítica, período em que se organizou toda a informação em

categorias e subcategorias, em grande parte definidas à priori pela investigadora porque estavam inscritas nos instrumentos de recolha de informação, a fase de análise que permite verificar regularidades, fluxos de casualidade e tirar as conclusões num trabalho de análise aprofundado de significados. Como refere Huberman (1991) a análise dos dados qualitativos é uma viagem contínua e interativa entre a condensação dos dados, apresentação dos dados e elaboração/ verificação das conclusões.

No tratamento dos dados das classificações atribuídas pelos professores na avaliação global da formação, realizada pelo centro de formação que acreditou a ação, encontramos as médias dos dados quantitativos.

| CAPÍTULO 4. RESULTADOS

4.1 Estudo das escalas

4.1.1 Consistência interna

Para estimar a consistência interna dos questionários, das professoras e dos alunos, com várias escolhas para a fixação de resultados, como na escala de Likert que foi usada, aplicamos o coeficiente α de Cronbach. Índice utilizado para medir a confiabilidade do tipo de consistência interna de uma escala, aliando a “magnitude” em que os itens da escala estão correlacionados (Maroco & Garcia-Marques, 2006).

4.1.1.1 Questionário - professores

Pela análise da correlação dos enunciados das escalas (clima da sala de aula, autodisciplina, envolvimento e autoeficácia), pelo coeficiente de correlação de Pearson, verifica-se, na tabela 3, que as variáveis estão positivamente correlacionadas, existindo uma forte associação entre variáveis, condição para uma boa consistência interna. A associação entre a variável da autoeficácia para a ajuda aos alunos a autorregularem os seus comportamentos na sala de aula com as outras variáveis (clima, autodisciplina e envolvimento e autoeficácia) é positiva, mas apresentando valores mais baixos de correlação, como se pode observar na mesma tabela. Na autoeficácia do professor, subdividida em autoeficácia na gestão da sala de aula, no envolvimento dos alunos e na autoeficácia para a instrução, a que apresenta um valor mais baixo de correlação é a autoeficácia do professor para a instrução (Anexo 26).

Tabela 3. Intercorrelação entre as variáveis do questionário das professoras pela correlação de Pearson

Variáveis	Autoefic. ajuda	Clima	Autodisc.	Envol.	Autoefic. professor
Autoeficácia para ajuda	1	0,44**	0,43**	0,43**	0,55**
Clima da sala de aula	0,44**	1	0,84**	0,71**	0,70**
Autodisciplina	0,43**	0,84**	1	0,86**	0,61**
Envolvimento acadêmico	0,43**	0,71**	0,86**	1	0,63**
Autoeficácia do professor	0,55**	0,70**	0,61**	0,63**	1

** $p < 0.01$. N de 41 a 49

Obteve-se um alfa de 0,91 para a escala do clima de sala de aula; um alfa de 0,93 para a escala da autodisciplina e de um valor de 0,91 para a do envolvimento. Valores, acima de 0,70 (valor mínimo para se considerar uma escala fiável), que mostram um máximo de validade interna do instrumento. O valor α elevado tem a ver também com o número de enunciados das escalas. O coeficiente será mais elevado se a escala tiver vários itens (Fortin, 2003).

Tabela 4. Valor α de Cronbach's e nº de itens das escalas do questionário das professoras

Escalas	Cronbach's Alpha	Nº de itens
Clima de sala de aula	0,91	17
Autodisciplina	0,93	22
Envolvimento	0,91	16

4.1.1.2 Questionário - alunos

Pela avaliação das correlações dos enunciados das escalas (clima da sala de aula, autodisciplina, envolvimento e autoeficácia) verifica-se, na tabela 5, que as variáveis estão positivamente correlacionadas. Com uma consistente correlação entre as variáveis autodisciplina e envolvimento acadêmico, com um valor de 0,71. Com uma associação

positiva, mas menos forte, entre a variável clima da sala de aula com autodisciplina e envolvimento acadêmico, com os de 0,51 e de 0,52 respetivamente.

Tabela 5. Intercorrelação entre as variáveis do questionário dos alunos pela correlação de Pearson

Variáveis	Clima	Autodisciplina	Envolvimento Académico
Clima da sala de aula	1	0,51**	0,52**
Autodisciplina	0,51**	1	0,71**
Envolvimento académico	0,52**	0,71**	1

** $p < 0.01$. N de 90 a 109

Pela tabela 6 podemos verificar os valores do alfa de Cronbach. Obteve-se um alfa de 0,88 para a escala do clima de sala de aula; um alfa de 0,91 para a escala da autodisciplina e de um valor de 0,89 para a do envolvimento académico. Os valores elevados do alfa denotam existir uma boa validade interna do instrumento.

Tabela 6. Valor α de Cronbach e nº de itens das escalas do questionário dos alunos

Escalas	Cronbach's Alpha	Nº de item
Clima de sala de aula	0,88	18
Autodisciplina	0,91	26
Envolvimento	0,89	15

4.2 Resultados das variáveis dependentes e sua significância

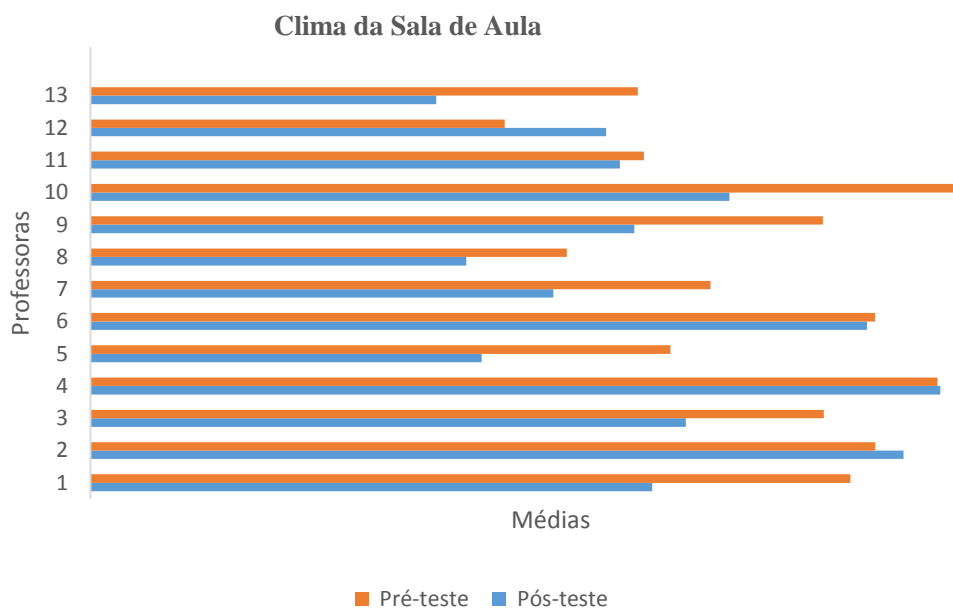
4.2.1 Comparação dos resultados da avaliação dos alunos por cada professora - Pré-teste e Pós-teste

Analizamos as alterações das variáveis – clima da sala de aula, autodisciplina e envolvimento acadêmico – através das médias e do desvio padrão dos dados dos questionários dos alunos, no seu conjunto e por cada professora, da avaliação pré-teste para a avaliação pós-teste (Anexo 27). Pelos resultados dos dados dos alunos, a aplicação do programa de intervenção das 13 professoras na sala de aula não foi eficaz para produzir ganhos na avaliação pós, verificando-se alterações negativas nas três variáveis. A variável do clima da sala de aula altera-se negativamente de uma média de 72,21 para uma média de 70,08, a variável da autodisciplina, com uma média de 108,28 na avaliação pré-teste, altera-se negativamente para uma média de 104,91 na avaliação pós-teste e a variável do envolvimento acadêmico, com uma média de 61,77 altera-se também de forma negativa para uma média de 59,74.

4.2.1.1 Clima da sala de aula

Na percepção dos alunos, o clima da sala de aula, da maior parte das turmas das professoras, não se alterou positivamente da avaliação pré-teste para a avaliação pós-teste, como verificamos pelas médias dos dados dos alunos de cada professora, na figura 2. Pela análise da figura comprovamos que só na sala de aula da professora 2 e da professora 12 os alunos perceberam que o clima da sala de aula se tinha alterado positivamente. A professora 2 com uma média de 75,06 na avaliação pré-teste e uma média de 75,67 na avaliação pós-teste e a professora 12 com uma média de 67,00 na avaliação pré-teste e uma média de 69,21, na avaliação pós-teste, mostrando ganhos mais positivos. As professoras 4 e 6 mantêm praticamente os valores das médias na avaliação pós-teste. A primeira, com uma média de 76,41 na avaliação pré-teste e uma média de 76,47 na avaliação pós-teste; a segunda, com uma média de 75,05 na avaliação inicial e uma média de 74,88 na avaliação pós-teste.

Figura 2. Médias dos dados dos questionários dos alunos sobre clima da sala de aula por cada professora – Pré-teste e Pós-teste



Os resultados dos alunos das professoras 8 e 11 apresentam descidas de valores das médias pouco acentuadas. A professora 8, com uma média de 68,35 na primeira avaliação, desce para uma média de 66,17 na avaliação pós; a professora 11, com uma média de 70,03 na avaliação inicial altera negativamente para uma média de 69,51.

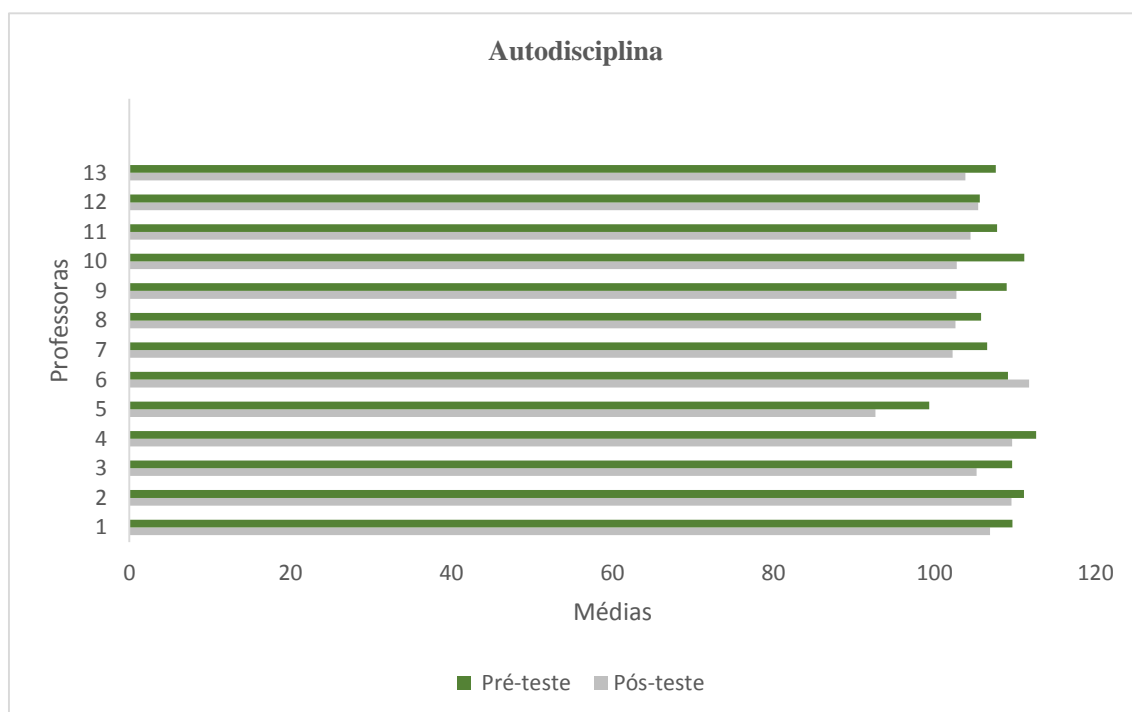
Os resultados dos alunos das professoras 3, 7, 1, 5, 9, 13 e 10 foram os que apresentaram descidas de médias mais acentuadas do pré-teste para o pós-teste. A professora 3, com uma média de 73,94 na avaliação pré-teste, desce para uma média de 70,94; a professora 1 desce de uma média de 74,52 para uma média de 70,21 no pós-teste; a professora 7, com uma média de 71,05 na avaliação pré, desce para uma média de 68,05 na avaliação pós; a professora 9, com uma média de 73,92, desce para uma média de 69,82 no pós-teste; a professora 13, com uma média de 69,90 no pré-teste, desce no pós-teste para uma média de 65,51 e a professora 10, com uma média de 77,00, desce para uma média de 71,89 na avaliação pós-teste.

4.2.1.2 Autodisciplina

Na variável da autodisciplina, os alunos não perceberam serem mais autorresponsáveis pelos seus comportamentos, da avaliação pré-teste para a avaliação

pós-teste, como podemos verificar pelas médias dos dados dos alunos por cada professora, na figura 3. Somente os alunos da professora 6 apresentam uma alteração positiva na variável da autodisciplina, com um valor da média de 109,11 na avaliação pré-teste para uma média de 111,76 na avaliação pós-teste. Os alunos da professora 12 quase que mantêm o mesmo valor da média da avaliação pré-teste para a avaliação pós-teste, de uma média de 105,65 para uma média de 105,42; na professora 2 a média baixou de 111,12 na avaliação pré para uma média de 109,55, na avaliação pós-teste.

Figura 3. Médias dos dados dos questionários dos alunos sobre autodisciplina por cada professora - Pré-teste e Pós-teste



Os resultados dos alunos das professoras 1, 4 e 8 apresentam diferenças nos valores das médias, entre a avaliação pré e a avaliação pós, na variável da autodisciplina, de três pontos. A professora 1, com uma média de 109,68 na avaliação inicial, desce para uma média de 106,92 na avaliação pós; a professora 4, com uma média de 112,64 na avaliação pré, desce para uma média de 109,64 na avaliação pós; a professora 8, com uma média de 105,77, desce para uma média de 102,62 na avaliação pós.

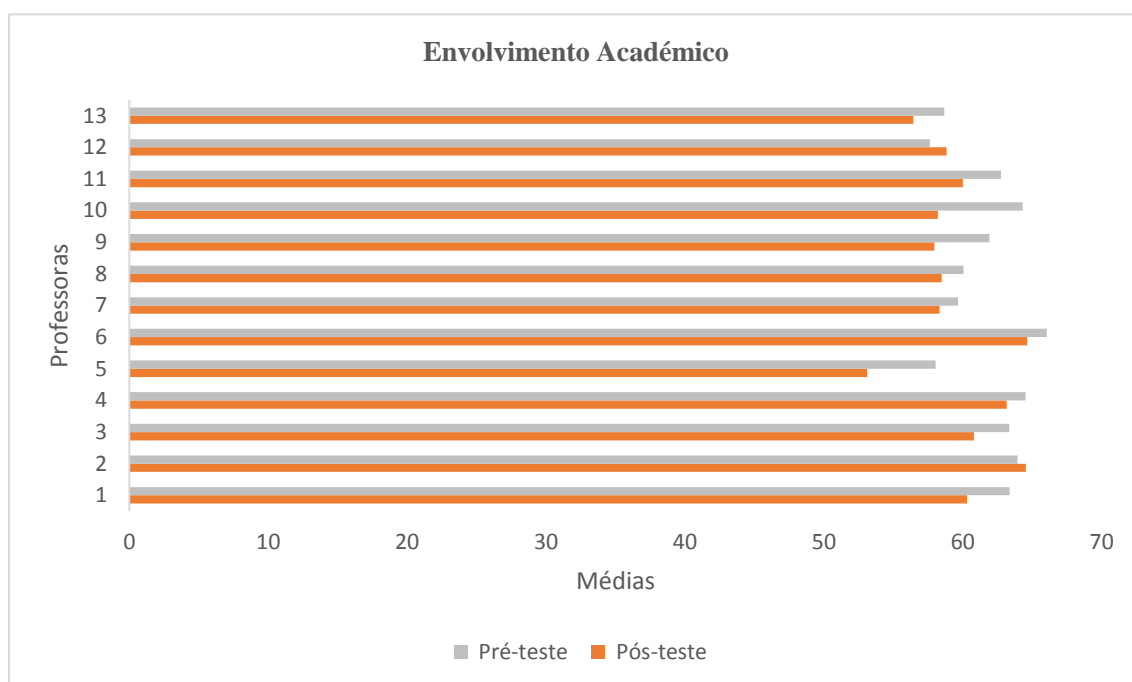
Os *scores* dos alunos das professoras 3, 7, 9, 11 e 13 apresentam diferenças de quatro pontos percentuais na avaliação pós-teste. A professora 3, com uma média de 109,66, desce para uma média de 105,22 na avaliação pós-teste; a professora 7, com uma média de 106,54, altera negativamente para uma média de 102,25 no pós-teste; a professora 9, com uma alteração na média de 108,97 para uma média de 102,72 no pós-teste; a professora 11, com uma média de 107,63, desce para uma média de 103,84 no pós-teste e a professora 13, com uma média de 107,63, desce para uma média de 103,84 no pós-teste.

As professoras 5 e 10 são as que apresentam maiores diferenças negativas nas médias no pós-teste, com sete e nove valores de diferença respetivamente. A professora 5, com uma média de 99,33, desce para uma média de 92,66 na avaliação pós-teste e a professora 10 desce de uma média de 111,15 para uma média de 102,78 na avaliação pós-teste.

4.2.1.3 Envolvimento académico

Na variável envolvimento académico, os alunos também não mostram ter alterado positivamente os seus comportamentos na relação com as atividades de aprendizagem da disciplina curricular. Observando os resultados das médias do envolvimento académico dos alunos na figura 4, verifica-se que os alunos das professoras 2 e 12 se envolveram mais positivamente nas atividades da disciplina da avaliação pré para a avaliação pós. A professora 2, com uma média de 63,96 na avaliação pré, altera positivamente para um valor de média de 64,56 na avaliação pós e a professora 12, com uma média de 57,63 na avaliação pré, altera positivamente para uma média de 58,84 na avaliação pós.

Figura 4. Médias dos dados dos questionários dos alunos sobre envolvimento acadêmico por cada professora – Pré-teste e Pós-teste.



Os alunos das professoras 7, 4, 6, 8, 11 e 13 descem o seu envolvimento nas atividades de aprendizagem da disciplina, mas os valores das médias não são acentuados, situando-se entre um e dois pontos percentuais. Os alunos da professora 7, com uma média de 59,67 na avaliação pré, altera negativamente para uma média de 58,32 no pós-teste; os resultados dos alunos da professora 4, com uma média de 64,52 alteram-se para uma média de 63,17 na avaliação pós; os alunos da professora 6 alteram o resultado da média de 66,05 para uma média de 64,64 no pós-teste; os alunos da professora 8, com uma média de 60,05, alteram negativamente para uma média de 58,50; os alunos da professora 11, com uma média de 62,75 na avaliação inicial, desce para uma média de 60,00 no pós-teste e, por último, a professora 13, com uma média de 58,57, desce para uma média de 56,44 na avaliação pós.

Os alunos das professoras 1, 3, 5, 9 e 10 são os que apresentam uma maior descida na média na avaliação pós-teste. As médias das professoras 1 e 3 com diferenças de três pontos percentuais, a professora 1, com uma média de 63,37 na avaliação pré, para uma

média de 60,31 e a professora 3, com uma média de 63,36, para uma média de 60,82 na avaliação pós. Os alunos das turmas das professoras 9 e 10 apresentam as maiores alterações negativas na avaliação pós. A professora 9, com uma média de 61,92 na avaliação pré, para uma média de 57,95 na avaliação pós e a professora 10, com uma média de 64,31, desce para uma média de 58,21, respetivamente.

4.2.2 Resultados das avaliações dos professores observadores das aulas em registo vídeo - Pré-teste e Pós-teste

Dos *scores* obtidos, pelo Teste de Wilcoxon para amostras relacionadas, das avaliações dos professores observadores, verificamos pelas médias e desvio padrão das três variáveis - clima da sala de aula, autodisciplina e envolvimento académico - que houve alteração positiva da avaliação pré-teste para avaliação pós-teste, com maior significância para o clima da sala de aula (tabela 7).

Tabela 7. Médias e desvio padrão da avaliação das variáveis pelos professores observadores - Pré-teste e Pós-teste

N = 79		
Variáveis	Média	Desvio Padrão
Clima da sala de aula - Pré	31,21	5,74
Clima da sala de aula – Pós	33,11	6,17
Autodisciplina – Pré	38,70	9,66
Autodisciplina – Pós	38,75	11,12
Envolvimento Académico – Pré	33,24	6,51
Envolvimento Académico - Pós	34,05	8,51

$p < 0,05$

Ressalvando o facto de a concordância entre observadores ser, em muitos casos, fraca (entre 0,3 e 0,9 pelo K de Cohen) há diferenças entre o clima da sala de aula na avaliação pré-teste, com uma média de 31, 22 e na avaliação pós-teste com uma média de 33,11 (tabela 7), com um t de -2,34, $p < 0,05$ (tabela 8). Não se notando diferenças significativas nas médias para as outras duas variáveis: na autodisciplina, com uma média

de 38,70 na avaliação pré-teste e uma média de 38,76, na avaliação pós-teste e com um t de - 0,03, $p < 0,05$. Na variável do envolvimento acadêmico, na avaliação pré-teste com uma média de 33,24 e na avaliação pós-teste com uma média de 34,05, com um t de - 0,82, $p < 0,05$

Tabela 8. Nível de significância pelo Teste de Wilcoxon das variáveis na avaliação dos professores observadores - Pré-teste e Pós-teste.

(N = 79)

Variáveis	t	p
Clima da sala de aula - Pré – Clima da sala de aula - Pós	-2,34	0,02
Autodisciplina Pré – Autodisciplina – Pós	-0,03	0,97
Envolvimento acadêmico - Pré – Envolvimento acadêmico – Pós	-0,82	0,41

$p < 0,05$

4.2.2.1 Clima da sala de aula

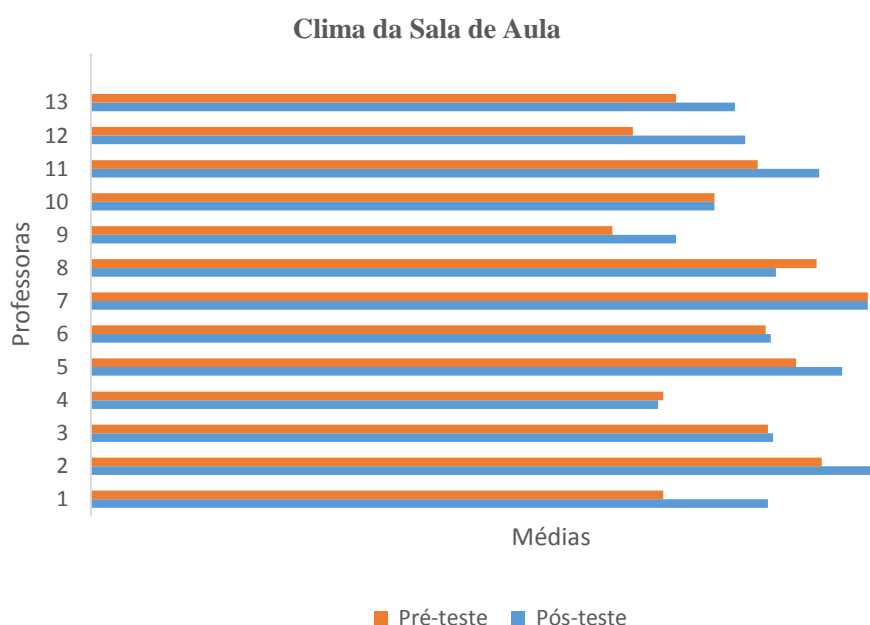
Dos *scores* obtidos, pelo Teste de Wilcoxon para amostras relacionadas, das avaliações dos professores observadores por cada professora, verificamos alterações positivas em professoras, da avaliação pré-teste para a avaliação pós-teste (Anexo 28). Verificamos que as professoras 1, 2, 5, 9 e 13 tiveram alterações positivas nas três variáveis observadas - clima da sala de aula, autodisciplina e envolvimento acadêmico. A professora 12 teve uma ligeira descida na variável da autodisciplina, no pós-teste, com uma média de 34,00 e uma média de 35.25 na avaliação pré. (Figura 5).

A professora 1 com uma média de 28,00 na avaliação pré-teste e uma média de 33,12 na avaliação pós-teste; a professora 5, com uma média de 34,50 na avaliação pré-teste e uma média de 36,75 no pós-teste; a professora 9, com uma média de 25,50 na avaliação pré-teste e uma média de 28,62 na avaliação pós-teste; a professora 13, com uma média de 28,62 no pré-teste e uma média de 31,50 no pós-teste.

A variável clima da sala de aula foi a que teve menor alteração negativa da avaliação pré-teste para a avaliação pós-teste. Além das professoras referenciadas acima,

as professoras 3, 6 e 11 mostram uma alteração positiva no clima da sala de aula. A professora 3, com uma média de 33,12, sobe muito ligeiramente no pós-teste com uma média de 33,37; a professora 6 com uma média de 33,00 na avaliação pré-teste e uma média de 33,25 na avaliação pós-teste e a professora 11 com uma média de 32,62 na avaliação inicial para uma média de 35,62 na avaliação pós-teste.

Figura 5. Médias da variável clima da sala de aula, na avaliação dos professores observadores por cada professora - Pré-teste e Pós-teste



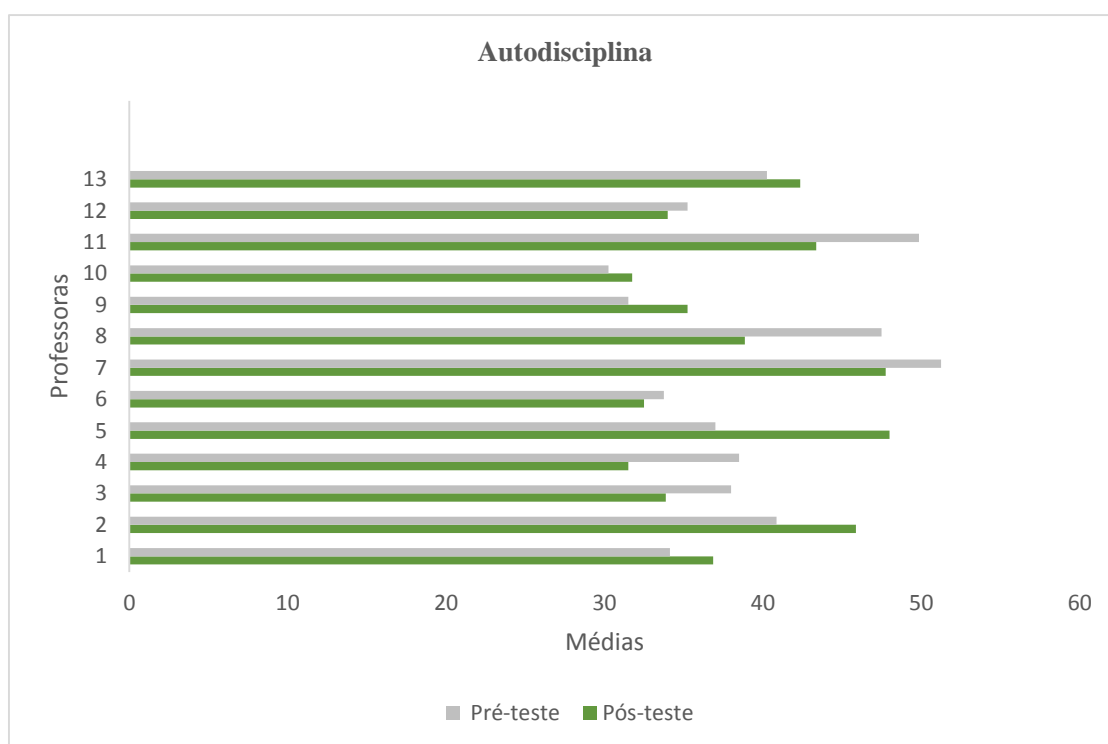
As professoras 7 e 10 mantêm as médias da avaliação pré-teste para a avaliação pós-teste. A professora 7 com uma média de 38,00 na avaliação pré e uma média de 38,00 na avaliação pós; a professora 10 com uma média de 30,50 na avaliação pré-teste e uma média de 30,50 na avaliação pós-teste.

As professoras 4 e 8 mostram pequenas descidas na avaliação pós-teste, a primeira professora, com uma média de 28,00 na avaliação pré-teste, altera negativamente para uma média de 27,75 e a segunda professora, que obteve uma média de 35,500 no pré-teste, desce para uma média de 33,50 no pós-teste.

4.2.2.2. Autodisciplina

As médias da variável autodisciplina mostram acentuadas descidas do pré-teste para o pós-teste em algumas professoras (Anexo 28). Só a professora 10, além das professoras que tiveram alterações positivas nas três variáveis (professoras 1, 2, 5, 9 e 13), teve uma alteração positiva, com uma média de 30,25 na avaliação pré-teste e uma média de 31,75 na avaliação pós-teste (Figura 6).

Figura 6. Médias da variável autodisciplina, na avaliação dos professores observadores por cada professora - Pré-teste e Pós-teste



A professora 1 com uma média de 34,14 inicial e uma média de 36,87 na avaliação pós-teste; a professora 2 com uma média de 40,87 na avaliação inicial e com uma média de 45,87 na avaliação pós-teste; a professora 5 com uma média de 37,00 na avaliação pré-teste e com uma média de 48,00 na avaliação pós-teste; a professora 9 com uma média de 31,50 na avaliação pré-teste e uma média de 35,25 na avaliação pós-teste e a professora 13 com uma média de 40,25 na avaliação pré-teste e com uma média de 42,37 na avaliação pós-teste. As alterações destas professoras são significativamente positivas.

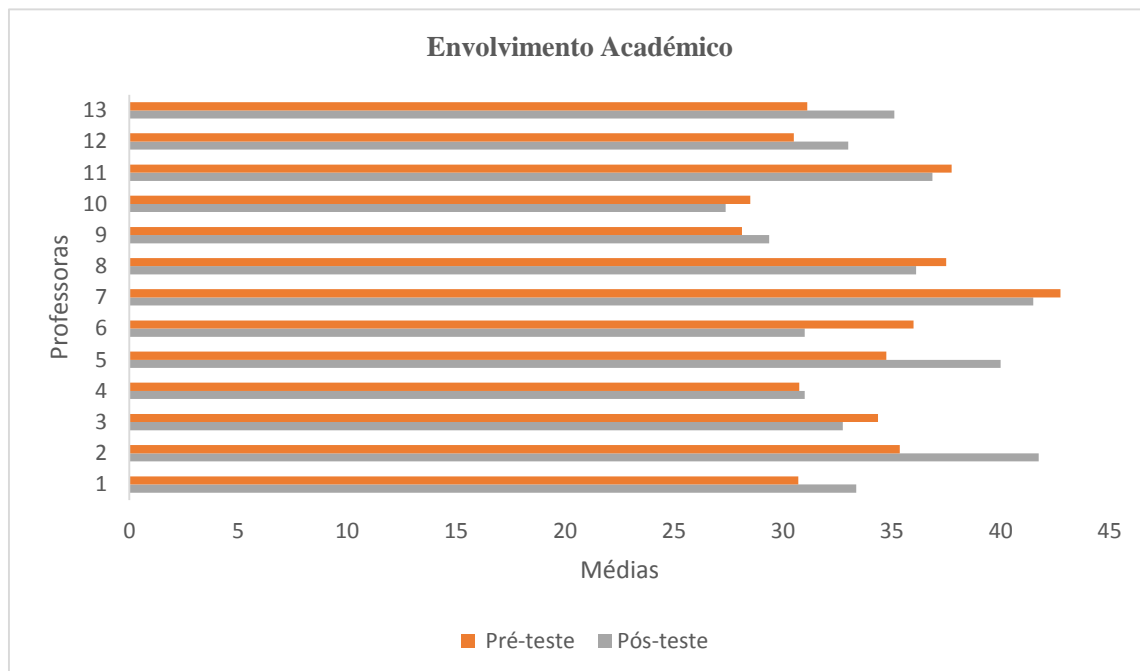
Pela percepção dos professores observadores, os alunos das professoras 6 e 12 alteraram negativamente os seus comportamentos, de uma forma pouco acentuada. A professora 6 com uma média de 33,75 na avaliação pré-teste e uma média de 32,50 na avaliação pós-teste; a professora 12, com uma média de 35,25 na avaliação inicial de pré-teste e com uma média = 34,00 na avaliação pós-teste.

As professoras 3, 4, 7, 8 e 11, na percepção dos professores observadores, pioraram os seus comportamentos, apresentando alterações negativas mais acentuadas. A professora 3 com uma média de 38,00 na avaliação pré-teste e com uma média de 33,87 na avaliação pós-teste; a professora 4 com uma média de 38,50 na avaliação inicial e com uma média de 31,50 na avaliação pós-teste; a professora 7 com uma descida acentuada de média de 51,25 na avaliação pré-teste para uma média de 47,75 na avaliação pós-teste; a professora 8 com uma média de 47,50 na avaliação inicial de pré-teste e com uma média de 38,87 na avaliação pós-teste e a professora 11 com uma média de 49,87 na avaliação pré-teste e com uma média de 43,37 na avaliação pós-teste.

4.2.2.3. Envolvimento académico

Pela avaliação dos professores observadores, verifica-se que no envolvimento académico dos alunos das professoras 1, 2, 3, 4, 5, 9, 12 e 13 houve alterações positivas da avaliação pré-teste para a avaliação pós-teste (Figura 7).

Figura 7. Médias da variável envolvimento acadêmico, na avaliação dos professores observadores por cada professora - Pré-teste e Pós-teste



As professoras 2 e 5 tiveram ganhos muito mais positivos na avaliação pós-teste. A professora 2 com uma significativa alteração de uma média de 35, 37 na avaliação inicial para uma média de 41,75 na avaliação pós-teste; a professora 5, também com uma alteração significativa na avaliação pós-teste, com uma média de 40,00 e com uma média de 34,75 na avaliação pré-teste.

As professoras 1, 4, 9, 12 e 13 também tiveram ganhos positivos na avaliação pós-teste mas não tão significativos. A professora 1 com uma média de 30,71 na avaliação pré-teste e com uma média de 33,37 na avaliação pós-teste; a professora 4 com uma média de 30,75 na avaliação inicial e uma média de 31,00 na avaliação pós-teste; a professora 9 com uma média de 28,12 na avaliação inicial e uma média de 29,37 na avaliação pós-teste; a professora 12 com uma média de 30,50 na avaliação pré-teste e uma média de 33,00 na avaliação pós-teste e a professora 13 com uma média de 31, 35 na avaliação pré-teste e uma média de 35,12 na avaliação pós-teste.

Os alunos das professoras 3, 6, 7, 8, 10 e 11, pela análise dos professores

observadores foram os que não alteraram positivamente o seu envolvimento académico nas atividades da aula mas as descidas de médias não são acentuadas. A professora 7 com uma média de 42,75 na avaliação pré-teste e uma média de 41,50 na avaliação pós-teste; a professora 8 com uma média de 37,50 na avaliação inicial e com uma média de 36,12 na avaliação pós-teste; a professora 10 com uma média de 28,50 na avaliação pré-teste e com uma média de 27,37 na avaliação pós-teste e a professora 11 com uma média de 37,75 na avaliação inicial e com uma média de 36,87 na avaliação pós-teste.

As professoras 3 e 6 tiveram alunos menos envolvidos na avaliação pós-teste. A professora 3 com uma média de 34,37 na avaliação pré-teste e com uma média de 32,75 na avaliação pós-teste e a professora 6 com uma média de 36,00 na avaliação pré-teste e com uma média de 31,00 na avaliação pós-teste.

Pelo Teste de Wilcoxon para amostras relacionadas, a professora 2 mostra um nível de significância de 0,24 $p < 0,05$ no envolvimento académico, não sendo aceite a hipótese nula (Anexo 29).

4.2.3 Relação entre a autoavaliação das professoras e a avaliação dos professores observadores - Pré-teste e Pós-teste

Analisando as alterações das variáveis agrupadas das autoavaliações das professoras (questionário) e das avaliações dos professores observadores, através do Teste de Wilcoxon para amostras relacionadas, verificamos, na tabela 9, pelas médias e desvio padrão, as seguintes alterações e relações:

Tabela 9. Médias e desvio padrão - autoavaliação das professoras e avaliação dos professores observadores - Pré-teste e Pós-teste

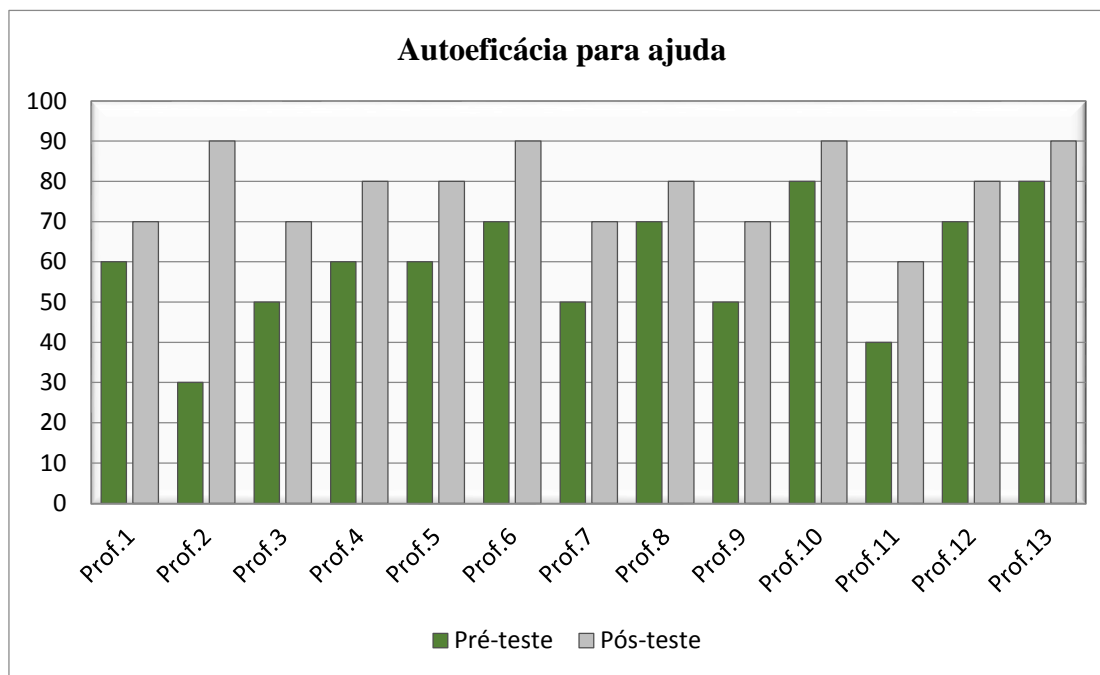
	Variáveis	Média	Desvio Padrão
Professores	Autoeficácia para ajuda -Pré	70,76	14,41
	Autoeficácia para ajuda - Pós	75,38	11,26
	Clima da sala de aula -Pré	65,76	6,93
	Clima da sala de aula - Pós	67,23	4,74
	Autodisciplina - Pré	81,92	9,11
	Autodisciplina - Pós	83,53	9,78
	Envolvimento acadêmico -Pré	56,61	5,39
	Envolvimento acadêmico- Pós	55,00	5,68
	Autoeficácia do professor-Pré	84,84	8,02
	Autoeficácia do professor Pós	86,23	7,74
Observadores	Clima da sala de aula -Pré	31,49	3,96
	Clima da sala de aula - Pós	33,26	3,31
	Autodisciplina - Pré	39,08	6,76
	Autodisciplina - Pós	38,61	6,15
	Envolvimento acadêmico- Pré	33,70	4,23
	Envolvimento acadêmico-Pós	34,55	4,55

N = 13

- As professoras mudam positivamente a percepção sobre o clima da sala de aula na avaliação pós-teste.
- As professoras alteram positivamente a percepção sobre a autodisciplina dos alunos na avaliação pós-teste.
- As professoras alteram negativamente (alteração mínima) a noção sobre o envolvimento dos alunos nas atividades da disciplina na avaliação pós-teste.
- As professoras alteram de uma forma razoavelmente positiva a percepção sobre a sua capacidade de ajudarem os alunos a autorregular os seus comportamentos na sala de aula na avaliação pós-teste.

Na figura 8 podemos verificar que as professoras aumentam as crenças nas suas capacidades para ajudarem os alunos a autorregular os comportamentos na sala de aula da avaliação pré-teste para a avaliação pós-teste.

Figura 8. Valores atribuídos pelas professoras sobre a autoeficácia na ajuda aos alunos a autorregular os seus comportamentos – Pré-teste e Pós-teste



Escala de 1 a 100.

- As professoras aumentam a sua autoeficácia na avaliação pós-teste.
- Há uma relação entre a autoavaliação das professoras e a avaliação dos observadores quanto ao clima da sala de aula que é positiva no pós-teste.
- Não há relação entre a alteração positiva que as professoras têm sobre a autodisciplina dos alunos e a alteração negativa na avaliação dos observadores no pós-teste.
- Não há relação entre a autoavaliação negativa das professoras em relação á percepção sobre o envolvimento académico dos alunos e a avaliação dos observadores sobre a mesma variável que é positiva, no pós-teste.

4.2.4 Correlação entre as variáveis das escalas das professoras, dos professores observadores e dos alunos - Pré-teste

Submetemos o somatório dos dados das escalas das variáveis das professoras, das dos professores observadores e das escalas dos alunos da avaliação pré a uma análise de correlação de Spearman para verificarmos o grau da associação entre as variáveis $p < 0,01$ (tabela 10).

Tabela 10. Níveis de correlação entre as variáveis das escalas das professoras, dos professores observadores e dos alunos pela correlação de Spearman – Pré-teste

Variáveis		Alunos - Clima Antes	Alunos - Autodisciplina Antes	Alunos - Envolvimento Antes
Professoras	Clima da sala de aula	0,47	0,21	0,31
	Autodisciplina	0,13	-0,09	0,04
	Envolvimento acadêmico	0,19	-0,12	0,08
	Autoeficácia para ajuda	-0,10	-0,35	-0,26
	Autoeficácia do professor	-0,03	-0,20	-0,14
Observadores	Clima da sala de aula	-0,06	-0,24	-0,09
	Autodisciplina	0,08	0,03	0,04
	Envolvimento acadêmico	0,06	-0,14	0,08
Alunos	Clima da sala de aula	1,00	0,90**	0,87**
	Autodisciplina	0,90**	1,00	0,88**
	Envolvimento acadêmico	0,87**	0,88**	1,00

** $p < 0.01$.

As correlações significativas encontram-se entre as variáveis alunos-alunos e não com as variáveis das professoras e dos professores observadores. Verifica-se na tabela 10 uma associação perfeita entre o clima da sala de aula dos alunos e quase perfeita entre o clima da sala de aula e a autodisciplina dos alunos (0,90) $< 0,01$ e também entre o clima da sala de aula dos alunos e o envolvimento acadêmico dos alunos (0,87) $< 0,01$. Para além disso, também é visível entre a autodisciplina nos alunos e o clima da sala de aula (0,90) $< 0,01$ e com o envolvimento acadêmico (0,88) $< 0,01$; entre o envolvimento

académico e o clima da sala de aula (0,87) $<0,01$; entre o envolvimento acadêmico e a autodisciplina (0,88) $<0,01$; e a associação entre o envolvimento acadêmico e o próprio envolvimento dos alunos é perfeita.1 $<0,01$.

Há uma correlação negativa entre os resultados das variáveis nos alunos e dos resultados das variáveis nos professores observadores. Verifica-se uma associação fraca entre os resultados das variáveis nos alunos e os resultados da variável clima da sala de aula nas professoras. Um nível de correlação de 0,47 $p <0,05$ entre os resultados do clima da sala de aula nos alunos e os resultados da mesma variável nas professoras; uma fraca associação entre os resultados do envolvimento acadêmico nos alunos e os resultados do clima da sala de aula nas professoras, 0,31 $p <0,05$ e ainda, mas com um nível de correlação mais baixo, entre a variável da autodisciplina nos alunos e os resultados na variável do clima da sala de aula, 0,21 $p <0,05$.

4.2.5 Correlação entre as variáveis das escalas das professoras, dos professores observadores e dos alunos - Pós-teste

Pela correlação de Spearman, entre os resultados das variáveis das escalas das professoras, das dos professores observadores e da dos alunos na avaliação pós-teste, identificamos que a associação entre os resultados das variáveis dos alunos com as variáveis dos alunos têm níveis mais baixos de correlação do que na correlação na avaliação pré-teste (tabela 11).

A correlação é positiva e perfeita de 1 $<0,01$, entre a mesma variável. Entre a variável clima da sala de aula e autodisciplina é de 0,74 $p <0,01$; com a variável do envolvimento é de 0,75 $p <0,01$; entre a variável da autodisciplina com a variável do clima da sala de aula o nível de associação é de 0,74 $p <0,01$; entre a variável da autodisciplina e o envolvimento acadêmico dos alunos, o nível de correlação é de 0,87 $p <0,01$. Entre os resultados da variável do envolvimento e o próprio envolvimento dos alunos, o nível de correlação é perfeito, 1 $p <0,01$ e entre envolvimento e o clima da sala de aula, o nível de correlação é de 0,75 $p <0,01$ e a correlação com a autodisciplina o nível de associação é de 0,87 $p <0,01$.

Identifica-se uma certa correlação entre os resultados do envolvimento académico nos alunos e os resultados da autodisciplina nos professores, de 0,40 $p < 0,05$; entre os resultados do clima da sala de aula nos alunos e a autodisciplina nos professores, 0,33 $p < 0,05$ e entre os resultados do clima da sala de aula nos alunos e o clima da sala de aula nos professores, 0,25 $p < 0,05$. No entanto, encontra-se uma correlação negativa entre os resultados da autodisciplina nos alunos e a autodisciplina nos professores observadores, -0,63 $p < 0,05$.

Tabela 11. Níveis de correlação entre as variáveis das escalas das professoras, dos professores observadores e dos alunos pela correlação de Spearman – Pós-teste

Variáveis		Alunos - Clima Depois	Alunos - Autodisciplina Depois	Alunos - Envolvimento Depois
Professores	Clima da sala de aula	0,25	-0,06	0,11
	Autodisciplina	0,33	0,17	0,40
	Envolvimento académico	-0,12	-0,20	-0,04
	Autoeficácia para ajuda	-0,43	-0,55	-0,44
	Autoeficácia do professor	-0,32	-0,52	-0,42
Observadores	Clima da sala de aula	-0,09	-0,40	-0,11
	Autodisciplina	-0,30	-0,63*	-0,33
	Envolvimento académico	-0,03	-0,49	-0,13
Alunos	Clima da sala de aula	1,00	0,74**	0,75**
	Autodisciplina	0,74**	1,00	0,87**
	Envolvimento académico	0,75**	0,87**	1,00

* $p < 0,05$. ** $p < 0,01$.

4. 3 Análise qualitativa

4.3.1 Relatórios individuais das professoras sobre a aplicação do programa de intervenção com os alunos

A partir das narrativas das professoras sobre a implementação do programa da formação na sala de aula, percebe-se o esforço que foi feito para se imprimir neste

contexto um clima mais positivo e promover a autodisciplina, quer pelas estratégias e atividades que foram realizadas com os alunos, quer pelos processos pró-ativos utilizados. A eficácia do programa é verificada nos discursos sobre o seu impacto na mudança de comportamentos sociais dos alunos no espaço de convivência da sala de aula e no seu envolvimento nas atividades de aprendizagem (cognitivo, emocional e comportamental). Para além disso também se torna visível ao nível da eficácia nas crenças das professoras sobre a sua capacidade para se envolverem num trabalho de desenvolvimento social e emocional com os alunos, a par com o ensino do conhecimento académico da sua disciplina, e na experimentação de novas formas de fazer mais preparadas para a educação social e moral dos seus alunos, conduzindo à alteração da visão pedagógica das professoras.

Como em qualquer implementação de um programa, os seus atores são confrontados, muitas vezes, com diversos constrangimentos e ameaças, de natureza logística, humana e outros. Em número considerável de palavras das professoras, foram inscritas também dificuldades e obstáculos com que se confrontaram durante a aplicação do programa de intervenção.

4.3.1.1 Estratégias e atividades implementadas

Na aplicação do programa, as professoras promoveram estratégias e atividades, umas mais incisivas no clima da sala de aula e outras na capacitação social, emocional dos alunos.

4.3.1.1.1 Clima da sala de aula

As professoras apostaram, como forte estratégia para um ambiente mais positivo na sala de aula, entre alunos e professora, o contrato social de turma, com valores, regras (para alunos e professoras) e consequências. Numa perspetiva de disciplina de obediência às regras (castigo e recompensa), estavam acostumadas a estabelecer as regras para os seus alunos que deveriam ser cumpridas. Por isso, o contrato social de turma foi visto com grande utilidade, como um instrumento fundamental para o professor contribuir para um clima de sala de aula positivo. É desta forma que uma professora da escola A vê a utilidade do contrato social de turma para os alunos:

Possibilidade de escreverem as suas regras, perceberem para que serviam e sobretudo, quando refletiram sobre os aspetos positivos que teriam com a sua implementação, benefícios, em vez de punições.

As professoras entenderam que a construção deste modelo de contrato, em que as duas partes estão implicadas e são responsáveis mutuamente pelo seu cumprimento para atingir os valores, vistos como essenciais para um melhor ensino aprendizagem e maior qualidade nas relações interpessoais, seria o primeiro patamar de suporte social. Este permite ao professor promover estratégias de autodisciplina que terão impacto positivo no ambiente da sala de aula, logo também acarreta mais confiança nas professoras. Uma professora da escola A expressa-se assim:

A existência do contrato foi o enquadramento para todas as outras estratégias concordantes com um modelo que pretende que o aluno desenvolva a autodisciplina, num processo em que o crescente autocontrolo dos alunos terá um impacto positivo no ambiente da sala de aula, onde todos se sentem mais confortáveis e os professores mais confiantes.

Na construção de uma sala de aula com mais dignidade, as professoras utilizaram técnicas básicas da relação social tais como o elogio aos alunos, manifestações de afeto, linguagem mais positiva e a valorização dos aspetos positivos em detrimento dos negativos.

O método da participação coletiva da turma, em pares ou em grupos, foi amplamente usado nos processos da realização do contrato social, com diferentes formatos de motivação dos alunos (por exemplo, pensar os valores a partir de vídeo, discussão sobre os conceitos de valor, regra e consequência). Na formação, as professoras perceberam que só através de estratégias pró-ativas, em que os alunos têm uma atuação nos processos, se podem atingir resultados.

Mas, se os processos foram implementados (com maior ou menor qualidade), não quer dizer que a professora tivesse interiorizado a nova forma de olhar para a turma como *nós* e não *eu e eles*. São processos morosos, como são todos os processos de mudança de comportamentos. A seguinte narrativa de uma professora sobre o processo regular da avaliação do contrato social de turma mostra bem que a professora ainda está na perspetiva do *eu/eles*:

Breve diálogo com os alunos no sentido de os questionar sobre a forma como tem sido o comportamento da turma; se acham que todos têm cumprido as regras básicas de bom funcionamento das aulas; se têm feito um esforço para evitar ou resolver os problemas que surgem da melhor maneira.

Não se fala da professora, quando ela foi corresponsável no contrato com os alunos.

A ênfase dada pelas professoras ao instrumento de contratualização de regras na sala de aula esteve relacionada com a sua utilidade e, por isso, acreditaram na sua eficácia. A correlação entre a utilidade da nova ferramenta pedagógica e a sua eficácia para a construção de um ambiente da sala de aula com mais dignidade permitiu às professoras acreditarem que eram capazes de implementar uma nova forma de disciplina, centrada nos alunos e na professora e sem punições. Os problemas de comportamentos dos alunos pelo não cumprimento das regras, são um dos fatores mais perturbadores do ensino aprendizagem.

Desta forma, as professoras dão uma grande importância aos efeitos do contrato social de turma nos comportamentos dos alunos. Uma professora escreve:

Considero que foi uma atividade positiva e bem-sucedida que ajudou os alunos a melhorar o seu comportamento, a colaborar com os outros no cumprimento das regras e a tomar consciência da importância das suas atitudes.

4.3.1.1.2 Competências sociais e emocionais e a autodisciplina

Neste módulo de aplicação as professoras implementaram estratégias e atividades praticadas e discutidas na formação e outras criadas pelo professor em articulação com os conteúdos programáticos da disciplina (por exemplo, autobiografia do aluno onde ele tinha de falar sobre várias emoções, tais como os medos).

De acordo com os discursos, as professoras trabalharam a expressão de sentimentos e emoções, autocontrolo, habilidades para gerir conflitos, resolução de

problemas sociais e morais.

As professoras experimentaram diversificadas estratégias: cubo das emoções; escrita de textos que depois eram dramatizados; textos sobre emoções dados a cada aluno para falar da sua emoção; frases inacabadas sobre sentimentos e emoções; leitura de poemas à entrada dos alunos na sala de aula; o respeito pela diferença do outro, com recursos a animais; cartões coloridos com situações-problemas; resolução de situações de conflito; situações de autocontrolo em casos reais da vida; discussão sobre diferentes problemas sociais e morais, uns exercitados na formação outros planeados pelas professoras, e a técnica do encorajamento durante as atividades de aprendizagem (Anexo, 30).

4.3.1.2 Eficácia global do programa de intervenção

A disciplina que se foca na interiorização de comportamentos sociais tem efeitos a longo prazo. As pequenas (por vezes grandes, para alguns alunos) alterações de comportamentos sociais e emocionais, que se vão operando gradualmente nos alunos, têm que ser suportadas pelo encorajamento dado pelo professor. De acordo com os depoimentos das professoras, houve alterações no clima da sala de aula e na autorresponsabilização de alunos em alguns comportamentos que fizeram com que estivessem mais envolvidos na realização das tarefas académicas e em mais momentos de trabalho.

4.3.1.2.1 Clima da sala de aula

Os efeitos das estratégias, aplicadas pelas professoras, para promoverem nos alunos comportamentos prossociais produziram-se ao nível do respeito pelo outro e na relação professor-alunos.

Sobre o respeito entre os alunos uma professora da escola A diz que nas suas turmas:

Os alunos passaram a respeitar-se mais entre si.

Outra professora descreve:

As situações em que tenho de chamar a atenção, por comportamento menos correto, foram diminuindo.

Uma professora da escola B diz ter verificado que os alunos:

Nas últimas aulas já sabiam partilhar os seus materiais e não estragavam tanto as canetas como os lápis ou mesmo as folhas de papel.

A relação entre professor-alunos é a base de sustentação de um clima de sala de aula mais saudável. As professoras esforçaram-se por crias relações mais positivas. Uma professora refere:

Que se criaram relações positivas entre professor-alunos.

Muitos alunos que violam as normas da sala de aula com o objetivo de ganharem atenção, sabendo bem das consequências negativas, muitas vezes apelidados pelos professores como os “alunos problemáticos”, porque põem em causa a normalidade do ensino aprendizagem, constituíram um grupo de alunos em quem os professores do programa investiram. As professoras iniciaram diferentes processos na comunicação e nas atitudes para com estes alunos, tais como: deixar de gritar, aproximar-se do aluno quando evidenciava um comportamento fora da norma, ser mais tolerantes e mais carinhosas. Com o intuito de ir ao encontro das necessidades básicas do aluno, o professor está a promover o fortalecimento da estrutura social e moral do aluno e está a fazer prevenção dos comportamentos disruptivos na sala de aula. Foi desta forma que alguns destes alunos sentiram mais confiança no professor que os incentivou a terem comportamentos mais apropriados. Uma professora da escola B expressa-se assim:

Consegui conquistar alguns alunos que eram bastante problemáticos. No entanto houve avanços e recuos. Considero avanços todos os movimentos coerentes com as intenções subjacentes a este projeto. Os recuos serão o inverso. Acontecem porque todos os envolvidos, professora e alunos, aprendem a jogar o mesmo jogo com regras novas.

Outra professora da mesma escola:

Verificou-se a melhoria do comportamento da turma 5ºA, especialmente no que diz respeito ao aluno mais difícil e com problemas comportamentais graves, que melhorou o seu comportamento, passou a preocupar-se com as consequências do seu comportamento e passou a acatar a maioria das indicações da professora.

Ainda uma outra professora, da escola A, cujo depoimento é bastante esclarecedor em relação à turma que era considerada pela professora como muito problemática:

Na turma B o contrato é constantemente infringido e frequentemente interrompemos a aula para lembrar do que contratualizaram. Para estes alunos, na sua grande maioria oriundos do bairro social, o esforço é muito maior, porque os exemplos da família são péssimos. Quando conhecemos as famílias destes alunos consideramos que eles estão fantásticos.

4.3.1.2.2 Autodisciplina dos alunos

Nas narrativas das professoras sobre os efeitos das estratégias e atividades para desenvolver competências sociais e emocionais nos alunos verifica-se que as alterações se deram essencialmente a dois níveis: autorresponsabilização dos comportamentos e maior autoconfiança.

Na autorresponsabilização dos alunos encontram-se mudanças, tais como: ouvir o outro sem interromper; saber esperar que lhe seja dada a palavra, na pontualidade; pedir desculpa pelo comportamento perturbador; no modo de falar para com os colegas; numa maior atenção para ouvir o colega ou a professora.

Uma professora da escola A, satisfeita com a mudança de um aluno problemático no seu percurso escolar e social, descreve desta maneira a mudança na sua autorresponsabilização:

Tenho assistido ao nascimento de verdadeiras estrelas, [sobre um aluno] com bons desempenhos, mudanças muito positivas no comportamento: os materiais organizados, empenho nas atividades da aula, silêncio, deixou de provocar os colegas, apenas vai ao cacifo quando tem autorização, trabalhos de casa sempre feitos e foi pontual no 3.º período e a necessidade de mentir e arranjar desculpas para tudo.

Uma outra professora escreve:

Muitos são capazes de estratégias auto reguladoras e melhoraram a sua atitude nas aulas. Por exemplo, relativamente ao modo como falam com os colegas, surge por vezes um pedido de desculpas ou até em relação a falar fora de vez. Mas isto não acontece sempre, nem com todos ainda.

Nos relatos de algumas professoras sobre a eficácia do programa referem que

houve alunos que se tornaram mais confiantes. Uma professora diz, que numa das suas turmas:

Os alunos que se sentavam nas últimas filas nas últimas aulas passaram a ficar sentados nas primeiras carteiras, é pois um sinal de maior confiança em si.

4.3.1.2.3 Envolvimento académico dos alunos

Os alunos ficam mais motivados para se envolverem na realização das atividades de aprendizagem propostas pelo professor se tiverem um clima de sala de aula positivo, onde sejam ouvidos e estimulados a participarem sobre os problemas da turma. E, principalmente, que sejam encorajados a ultrapassarem os seus nós de dificuldades, para terem coragem de, autonomamente, pensarem e agirem. Como escreve uma professora da escola A:

Os alunos ao serem encorajados no seu dia-a-dia, reagiram positivamente e empenharam-se mais na realização das tarefas.

O envolvimento na aprendizagem, como um fenómeno multidimensional, inclui, segundo os autores, uma componente cognitiva, uma outra emocional e uma componente comportamental. Como estado psicológico de satisfação na relação com a atividade o aluno concentra esforços cognitivos na interpretação do problema da atividade, interessa-se, emocionalmente, por encontrar respostas e respeitando as normas de comportamento que contribuem para o sucesso na resolução da atividade. Deste modo, quanto mais autonomia o professor der aos alunos na realização da tarefa, mais encoraja a sua autonomia intrínseca.

Houve professoras que registaram nos seus relatos o facto de notarem um maior envolvimento cognitivo dos alunos. Eles mostravam um maior esforço na realização das tarefas propostas, colocando questões e dúvidas para melhor compreensão das dimensões da atividade o que lhes proporcionava mais qualidade na sua resolução. Uma professora da escola A exprime-se desta forma:

Pude observar algumas mudanças ao nível cognitivo, alguns alunos que se vinham a mostrar desinteressados começaram a tentar fazer e melhor as tarefas propostas, colocaram questões, solicitaram ajuda ao professor, discutiram sobre as questões colocadas pelo professor, cumpriram o tempo da tarefa.

E a mesma professora da escola A verifica também nos alunos de uma turma do 5ºano:

Uma melhoria na expressão de opiniões e por vezes fiquei surpreendida com o vocabulário usado pelos alunos “ *penso que o teu trabalho foi um pouco extenso...*”, “ *deverias ter tido em consideração o que a professora disse ontem sobre o meu trabalho (...)*”, não eram frases muito habituais nas minhas salas.

Na componente emocional do envolvimento dos alunos na realização das atividades uma professora da mesma escola escreve:

Ao nível emocional, o entusiasmo pela discussão sobre a tarefa, querendo participar autonomamente é muito mais notório na turma G do que na turma F. Esta última precisa sempre de mais estímulo e insistência por parte da docente.

É notório, neste último discurso, uma linha divisória entre uma turma e outra sobre a autonomia dos alunos na discussão relativa à resolução da atividade. Um sentido de satisfação (intrínseca) em colaborar na discussão. Na outra turma, os alunos envolvem-se mas é-lhes necessária uma motivação externa da professora.

Na componente comportamental do envolvimento académico, uma professora da escola A refere:

Os alunos estiveram calmos e atentos às explicações que a professora ia dando.

4.3.1.2.4 Autoeficácia das professoras

Em grande parte, as professoras percecionaram as suas próprias capacidades, considerando-se aptas, para, intencionalmente, planearem e realizarem as ações com os alunos. A leitura das suas capacidades cognitivas, afetivas e de motivação para atuar foi-se alimentando da continuidade da realização das novas experiências, que iam introduzindo na sala de aula, e dos seus resultados que as fortaleciam cognitivamente e motivavam a pensar sobre o modo como fazer para que o salto cognitivo ou social nos alunos acontecesse. Uma professora da escola A refere:

Não basta pensar, é preciso agir e levar os alunos a tomarem consciência das suas ideias, decisões e ações, consequências e alternativas.

A capacidade intencional das professoras de planearem experiências para os alunos agirem e pensarem, como processos de desenvolvimento cognitivo, social e emocional, e os sinais dos seus impactos fizeram com que as ações servissem de modelos internos orientadores de novas atividades.

Uma professora da escola A escreve:

A partir do momento em que vemos o aluno chamar-nos ao lugar, pedindo esclarecimentos ou ajuda, ou aceitando expor-se perante a turma para ser avaliado em consequência da apresentação de um trabalho, acreditamos que vencemos a barreira.

Uma professora da escola B escreve a percepção que tem das suas próprias capacidades para agir com os alunos e o que as experiências contribuíram para a sua transformação:

Penso que fui capaz de desenvolver um trabalho minimamente positivo e de alterar em mim e no meu desempenho alguns dos aspetos negativos, bem como desenvolver uma atitude mais positiva e persistente.

Por vezes, desanimadas no meio do processo da intervenção, porque quereriam benefícios mais rápidos nos comportamentos sociais e académicos dos alunos, as professoras mostraram maiores resistências aos fracassos, persistindo na ação. Uma professora da escola A relata:

A falta de autocontrolo revelada pelos alunos e a consequente dificuldade em autodisciplinarem-se, principalmente na turma G, geraram momentos de grande tensão e vontade de desistir.

Uma professora da escola B, consciente do processo de desenvolvimento das pessoas, a longo prazo, escreve:

É um processo que nunca está terminado, acompanhado de frequentes momentos de desânimo.

E uma professora da escola A, motivada na continuidade do processo

experimental com os alunos, no futuro, expressa-se com veemência:

Outro aspeto que gostaria de trabalhar mais é o autocontrolo. Eu sou capaz...

Outras professoras sentiram receios, antecipadamente, em experimentar um campo de estratégias de intervenção, fora do programa da disciplina curricular, que não tinham ainda trabalhado com os alunos. É assim que uma professora da escola A se expressa:

Algum receio em promover/explorar atividades relacionadas com o desenvolvimento de competências sociais e emocionais.

E uma outra professora da escola B, a partir da sua autoavaliação, explicita:

Nem sempre consegui controlar a minha própria impulsividade, não resistindo à crítica, e fazendo juízos de valor. Não foram muitas vezes, mas mesmo essa era preciso evitar e estou a trabalhar nisso.

A confiança em si, de que é capaz de originar ações com um propósito, é a chave da pessoa-agente. A intencionalidade para organizar e agir com um objetivo faz com que os processos e resultados das experiências tenham um efeito transformador no pensamento do sujeito. Não se verifica com clareza este propósito da atividade (agency) nas professoras, é uma mudança longa e que necessita de um trabalho continuado. Mas há sinais positivos sobre os benefícios da confiança recíproca no trabalho da sala de aula. É desta forma que uma professora da escola A se expressa:

Quando os alunos estão mais envolvidos, os professores ficam mais confiantes, mas também é certo que professores mais confiantes conseguem envolver mais/melhor os seus alunos.

4.3.1.2.5 Autoavaliação das professoras sobre alterações na sua prática pedagógica

Pelos relatos das professoras sobre os efeitos do programa de intervenção na pessoa do professor, identificam-se sinais de mudança que correspondem a uma autoavaliação das professoras. Essas alterações (ou consciência do que deve mudar) deram-se ao nível da prática pedagógica, na consciencialização sobre a importância do desenvolvimento social e emocional e da autodisciplina dos alunos e também nos comportamentos do professor na relação com os alunos.

A visualização, pelas professoras, das suas aulas registadas em vídeo permitiu que se confrontassem com a sua própria atuação pedagógica no contexto real da sala de aula. Um processo de autoavaliação que lhes possibilitou a observação das suas atuações à luz de um professor que constrói uma disciplina com dignidade. Deste confronto de autoavaliação com a sua própria imagem filmada, uma professora da escola A expressa:

Observar-me nas filmagens (...) apercebi-me que algumas das minhas práticas não eram as mais adequadas.

Na prática pedagógica, as professoras relatam ter havido alterações, nomeadamente no olhar para os alunos como indivíduos, com as suas diferenças. Diz uma professora da escola A:

Tive mais presente as diferenças dos alunos e as suas características individuais.

Na aplicação de estratégias, pensando no desenvolvimento dos alunos. Uma professora da escola A escreve:

Um professor não ensina apenas os conteúdos da sua disciplina, mas deve ensinar experiências de vida, lições de vida, deve ensinar a pensar e a procurar soluções para resolver conflitos.

Na aplicação da técnica do encorajamento e do elogio oportuno, uma professora da escola B refere:

Sempre pratiquei o elogio e tentei encorajar os alunos. Agora faço-o de forma intencional, deliberada, com o intuito de fazer com que os alunos se valorizem, acreditem em si e se empenhem.

Na gestão de conflitos entre os alunos. Uma professora da escola A manifesta-se:

É importante mostrar aos alunos (...) que as emoções e sentimentos que sentem quando têm um conflito também os outros as têm, é preciso é trabalhar dentro de nós essas emoções. Sentimentos, emoções... sentires que uma pessoa sente quando é confrontada com um conflito.

Sentir-se mais educadora dos alunos. É assim que uma professora da escola B escreve:

Sempre tive consciência do meu papel enquanto professora, (...) formadora de cidadãos, pessoas conscientes e capazes, mas sinto, agora, que encaro esse papel com uma maior responsabilidade.

Pelos relatos, na relação com os alunos, as professoras mostram ter tido mais cuidado com a comunicação verbal e não-verbal. Uma professora da escola A assinala:

Procurei em situações complicadas baixar o tom de voz ou deixar de falar completamente para dar a entender que algo não estava a correr tão bem.

Uma outra professora da escola B diz:

A docente passou a ter cuidado com as expressões faciais 'usadas' durante a aula, tentando a todo o custo passar o ar de quem chega bem-disposto e com vontade de acolher e trabalhar com aquele grupo.

A maioria das professoras tratava os alunos com mais dignidade. Acreditaram mais nos alunos e procuraram fomentar relações mais positivas como forma de prevenção dos problemas de comportamento. Uma professora da escola B afirma:

Quando o aluno tem um comportamento menos apropriado, peço ao aluno para ir falar com o professor fora da sala de aula, sem que os outros alunos estejam a assistir à conversa.

Diz uma professora da escola B:

Mostrei mais confiança no trabalho e desempenho dos alunos.

E uma professora da escola A escreve:

Procurei fomentar relações positivas com todos os alunos.

4.3.1.3 Constrangimentos na implementação do programa de intervenção

Ensinar para a autodisciplina requer que o professor tenha presente que está a desenvolver cognições e emoções nos alunos. As mudanças de comportamento social e moral fazem-se num tempo longo que exige persistência nas estratégias e no encorajamento dos alunos. Uma professora da escola A expressa bem a perspetiva do tempo longo para desenvolver nos alunos a autodisciplina:

Mudanças a este nível não se operam em poucas semanas ou até mesmo meses, este é um trabalho que vai operando mudanças, quer no professor quer nos alunos a médio e longo prazo.

Nas suas narrativas, as professoras referem vários constrangimentos à aplicação

do programa: duração do tempo da aplicação; tamanho das turmas; cumprimento dos programas curriculares; regulamento interno da escola; baixa autoeficácia dos alunos; imaturidade dos alunos; educação dos alunos na disciplina do castigo e recompensa; falta de um trabalho articulado entre o professor e pais e o projeto “Mais Sucesso Escolar” da escola A.

A duração do período de tempo, de janeiro a maio, para implementação de um programa de estratégias e atividades para desenvolver competências sociais e emocionais nos alunos, com preparação de materiais, foi um tempo considerado curto pelas professoras para se verificarem alterações significativas. Uma professora da escola A escreve:

Os principais constrangimentos sentidos na aplicação destas estratégias estão relacionados mais uma vez com o tempo, o tempo entre a aplicação, o treino e os resultados é muito limitador, ou seja o treino não é suficiente para que os resultados sejam visíveis, apesar de se irem notando algumas alterações.

Professoras das duas escolas, com turmas com elevado número de alunos, por vezes com 27 ou 30 alunos, notam que o facto de as suas turmas serem constituídas por tantos alunos dificultou a qualidade dos processos e a implementação de mais estratégias e atividades com os alunos. Uma professora da escola A escreve:

O elevado número de alunos por turma (o que dificultou a participação e contribuição de todos os alunos na discussão dos diferentes temas, na resolução de problemas e na tomada de decisões).

A formação de turmas com tão elevado número de alunos, realidade recente do sistema educativo, paralelamente com a integração de alunos com problemas de comportamento, tornou as professoras mais vulneráveis psicologicamente. Uma professora da escola B chega mesmo a falar da sua fragilidade psicológica devido a estas condições de trabalho na sala de aula.

O cumprimento dos programas curriculares da disciplina foi uma das inquietudes das professoras na implementação do programa. A intervenção não estava integrada na planificação da disciplina, falando as professoras da dificuldade em contornarem o número de aulas para conciliarem o plano da disciplina e o plano da intervenção. No

entanto, foi conseguido em parte com a articulação de estratégias da intervenção com os conteúdos da disciplina. A mudança dos programas de Português no 6º ano foi uma outra barreira porque as professoras necessitavam de mais tempo para trabalharem com os alunos, devido à maior complexidade dos conteúdos. Neste mesmo ano de escolaridade, os alunos iriam ser sujeitos a exames nacionais, condição avaliativa que obrigava ao cumprimento do programa. Uma professora da escola A expressa-se:

A falta de tempo para a realização e desenvolvimento destas atividades, visto terem sido realizadas nas aulas de Português, sexto ano, em que todo o tempo de aula é necessário para trabalhar conteúdos da disciplina, este ano mais complicados, devido à aplicação dos novos programas.

As escolas regem-se por uma disciplina de controlo, com regras definidas pelos professores para serem cumpridas pelos alunos, com tipos e graus de sanções, inscrita nos seus regulamentos internos. Como os alunos estão habituados a um clima, onde o castigo e o controlo estão presentes no quotidiano da escola, é-lhes difícil, de acordo com discursos das professoras, adaptarem-se a um modo de disciplina onde não existe repressão do professor e motivarem-se intrinsecamente. Uma professora declara:

As vivências experienciadas por alguns alunos relativamente à disciplina e ao cumprimento de regras, os leva muitas vezes a incumprirem por terem ideias negativas sobre a escola em geral, uma vez que sempre foram sujeitos a punições de vária ordem.

O uso do castigo e da recompensa pelo cumprimento do comportamento desejado pelos adultos da escola, num sistema que mais controla e reforça do que encoraja os alunos, contribui para sentimentos de medo e de perceções de incapacidade de si próprio, bem como para défices de desenvolvimento cognitivo e social. As professoras falam do facto de muitos alunos terem mostrado uma baixa autoeficácia, não acreditando nas suas capacidades para alterar comportamentos e também uma certa imaturidade cognitiva. Uma professora escreve:

Na aplicação das estratégias propostas constatei que os alunos de uma forma geral ainda não têm maturidade suficiente para interiorizar alguns comportamentos e atitudes, estão ainda demasiado centrados em si próprios, nos seus problemas e nas suas necessidades, o que conduziu a alguns fracassos.

Uma professora da escola A refere, por várias vezes nos seus discursos, que a falta de uma maior articulação entre o professor e os pais, para uma intervenção conjunta sobre uma perspetiva de desenvolvimento social e moral dos alunos, faz com que o trabalho

desenvolvido na sala de aula seja inquinado em casa pela perspectiva educativa suportada pelo castigo e recompensa dos pais. Assim, a professora nota:

As regras e as atitudes aplicadas em casa também interferem de modo significativo com o trabalho desenvolvido na escola (...) Não é fácil desenvolver um ambiente positivo na sala de aula, quando fora da mesma (na escola, na rua e em casa) o ambiente vivido é tudo menos positivo.

O projeto *Mais Sucesso Escolar*, implementado na escola A, para alunos do 5º ano, na disciplina de Língua Portuguesa, obriga grupos de alunos, formados por níveis de desempenho, a saírem das turmas de origem, todos os períodos, para frequentarem, durante 6 semanas, as turmas *Mais Sucesso*, com outra professora de Língua Portuguesa. As 3 professoras do 5º ano sentiram o projeto como uma limitação à aplicação do programa porque não tinham as suas turmas com todos os alunos, durante o período letivo inteiro. Situação que cria uma certa insegurança nas professoras e nos alunos. Uma professora expressa-se:

No caso do projeto “Mais Sucesso Escolar” 5.º ano, ainda que também as outras duas colegas estivessem a participar neste projeto, tivemos dificuldade em escolher mais atividades em comum, talvez, porque as turmas eram diferentes.

E uma outra professora refere:

Muitos dos alunos não gostam desta mudança porque têm sentimentos de perda ou de insegurança. Se calhar, eu também....

4.3.1.4 Possibilidade de articulação entre os conteúdos do programa da disciplina de Língua Portuguesa e o desenvolvimento de competências sociais e emocionais

O professor que tem uma perspectiva de desenvolvimento social e moral dos alunos ensina conteúdos académicos e promove o seu crescimento como pessoa. Na aplicação do programa de intervenção, houve professoras que analisaram a possibilidade de conteúdos programáticos da disciplina serem oportunidades para promover atividades de desenvolvimento social e moral com os alunos. Outras professoras consideraram difícil articular com os conteúdos do programa da Língua Portuguesa.

4.3.1.4.1 Facilidade de articulação

A maioria das professoras implementou o módulo do desenvolvimento da

autodisciplina, com atividades propostas na formação e com a exploração de temas de textos que lhes surgiram como oportunidades para promoverem o desenvolvimento social e moral através da reflexão com os alunos. Referem estas professoras que não é um trabalho difícil e que é pertinente os professores de Língua Portuguesa analisarem possibilidades nos seus materiais pedagógicos da disciplina para desenvolverem estratégias idênticas às do programa de intervenção com os alunos. Há uma professora que diz que a promoção social e moral pode ser feita em qualquer disciplina, em articulação com os conteúdos das mesmas. Uma professora da escola A expressa-se, assim:

(...) Em qualquer disciplina, isso é possível. No caso concreto de Língua Portuguesa há sempre a leitura, a compreensão de textos cujos temas proporcionam a discussão, o debate sobre competências sociais e também sobre situações em que é necessário promover a autodisciplina. Principalmente, como disse, através da leitura, reflexão, compreensão dos textos e temas previstos no programa.

O Português tem seis horas, seis tempos semanais para desenvolver, portanto, as atividades da disciplina. Portanto, há sempre, eu creio que quando se tem tanto tempo semanal para a disciplina, há sempre momentos em que objetivamente intencional e conscientemente se estão a trabalhar as competências sociais. Embora os programas sejam muito exigentes.

4.3.1.4.2 Dificuldade de articulação

As dificuldades, por parte de outras professoras, na articulação com os conteúdos do programa de Língua Portuguesa localizaram-se nos seguintes constrangimentos: encontrar o contexto adequado para concretizar as atividades de promoção social e emocional; intercalar o conhecimento da disciplina e as competências sociais e emocionais; inserir as atividades em momentos oportunos e pertinentes; gerir os momentos da aula entre o trabalho sobre a língua e o desenvolvimento social dos alunos e, por fim, a extensão do programa da disciplina. Para uma professora é:

Difícil conciliar a planificação da disciplina de Língua Portuguesa, intercalando as competências da leitura, da oralidade, da escrita e do conhecimento explícito da Língua com as competências sociais e emocionais.

4.3.2 Avaliação das sessões da formação

4.3.2.1 Pertinência dos conteúdos, estratégias e atividades

A adequação dos conteúdos ao propósito do tema, autodisciplina na sala de aula,

e aos módulos da formação, disciplina com dignidade e desenvolvimento de competências sociais, e emocionais e autodisciplina, foi sempre considerada relevante na preparação do trabalho com os alunos, tal como as estratégias e atividades. Esta adequação foi importante pela sua utilidade como “ferramenta” pedagógica e interessante para a formulação das ações para serem concretizados na sala de aula. Uma professora da escola A escreve sobre a pertinência da resolução de problemas sociais e morais para o desenvolvimento social e moral dos alunos:

Gostei particularmente dos textos que foram trabalhados em conjunto com as colegas. Estes textos didáticos são ao mesmo tempo ferramentas imprescindíveis de apoio, para o professor analisar/trabalhar profundamente na aula com os alunos, de forma a desenvolver nestes capacidades/attitudes quer morais quer físicas, que na vida quotidiana tanta falta fazem aos nossos alunos / escolas e sociedade em geral.

E uma professora da escola B que se pronuncia sobre o visionamento das aulas observadas em registo vídeo:

Julgo que foi importante visionar as aulas das minhas colegas e a minha aula também, deu para observar quais os pontos fortes e menos bons, para poder melhorar nos aspetos onde existem falhas.

4.3.2.2 Motivação para experimentar

O fio condutor entre o planeamento das estratégias e a definição das atividades, apresentado em cada sessão, de forma clara e com possibilidades de aplicação com os alunos, foi um fator determinante para a vontade intrínseca em agir como agentes educativos. As professoras sentiram vontade de pôr à prova o aprendido e conhecer os efeitos das experiências implementadas na sala de aula. Uma professora da escola A escreve:

Tenho vontade de trabalhar no terreno, reconheço que será vantajoso, a ajudá-los a reconhecer valores, a importância pelo seu respeito na sala de aula e recolhermos os ‘frutos’: melhores pessoas, mais sucesso.

4.3.2.3 Dificuldades para a implementação

Nas avaliações das sessões, as professoras foram visualizando ameaças à implementação das estratégias e atividades na sala de aula, que correspondem àquelas que registam nos seus relatórios individuais, como avaliação geral da eficácia do programa, tendo destacado: a grande dimensão das turmas; a falta de tempo para conciliar o novo programa e sua extensão e a aplicação da intervenção; a articulação com as

atividades curriculares da disciplina; a insegurança na aplicação do programa em turmas com alunos difíceis devido aos problemas de comportamento; a atuação do professor; a imaturidade dos alunos; a articulação com o *Projeto Mais Sucesso Escolar* na escola A. Uma professora da escola A fala da sua expectativa e insegurança em relação à aplicação ao contrato social de turma:

Fiquei um pouco receosa de início quanto à forma de apresentação do contrato social com os alunos, uma vez que ainda me parecem novinhos e poderão não entender muito bem o conceito de valor e a relação entre regra/consequência e o facto de poderem demorar imenso tempo em trabalho de grupo (turmas com elevado número de alunos e 'irrequietas') nessa atividade, apesar do trabalho ter que ser sempre muito orientado pelo professor.

4.3.2.4 Acreditar que é capaz

Apesar das professoras sentirem inseguranças para a ação, também mostram, pelas suas narrativas, que é possível aplicar com os alunos e que percecionam que são capazes. Uma professora da escola A expressa-se assim:

Só tenho que acreditar que vou ser capaz e sei que vou, no mínimo, esforçar-me para colocar em prática algumas das orientações/estratégias abordadas, tentando sempre aproximar e enriquecer a minha maneira de agir, procurando ter mais vezes uma atitude positiva e proporcionar um maior e melhor envolvimento por parte dos meus alunos (...).

Uma professora da escola B pronuncia:

Tenho vontade de melhorar e penso ter capacidade para o fazer.

4.3.2.5 Mudanças de perspetiva pedagógica

A conceção pedagógica centrada no professor, com respostas de atuação iguais para todos os alunos em relação à gestão dos comportamentos desajustados na sala de aula foi-se alterando para uma visão mais educativa, mais próxima de olhar para o aluno como pessoa.

Uma professora da escola A escreve:

Não existe uma única resposta/receita para todas as situações. Mas temos que tentar: é ter calma, não tentar reagir logo de imediato e intervir com maior firmeza.

Uma professora da escola B nota, em relação aos problemas de comportamento:

O melhor caminho é mesmo a prevenção, pois o melhor caminho é sempre tentar evitar que algumas situações tomem proporções graves.

4.3.2.6 Envolvimento

Os relatos mostram satisfação e interesse pelos processos de orientação extrínseca para a motivação das professoras pelos conteúdos e atividades. Motivação esta gerada pela compreensão do potencial da utilidade das atividades para aplicação e o seu valor para o desenvolvimento social e emocional dos alunos. Uma atitude de vontade que se reflete na aceitação das atividades e da sua importância. Uma professora da escola A afirma:

Trabalho há tanto tempo com a maioria das colegas e só no decorrer da sessão e ao fazermos as listagens 'daquilo que nos irrita mais...', me apercebi de algumas características das colegas. Acho que me marcou....

Uma outra professora da escola A expressa-se, assim:

Foi uma sessão particularmente marcante. Os exercícios propostos pela formadora levaram a que as pessoas se abrissem totalmente e falassem abertamente e sem receio, de si e dos seus sentimentos pessoais.

4.3.2.7 Gestão da formação

Pelos discursos, as professoras sentiram que o modo como as sessões da formação foram geridas, em organização e processos, propiciou que estas fossem espaços de questionamento sobre a perspetiva de disciplina centrada no professor e sobre aquilo pode mudar para o professor e alunos com uma disciplina centrada nos alunos. Uma professora da escola A refere:

Nestas sessões houve muitos sentimentos à flor da pele, as emoções estiveram lá, se calhar algumas de nós nunca teríamos sido confrontadas com algumas situações, por isso ao vivê-las de forma saudável, sem juízos de valor, ajudou-nos muito.

Uma professora da escola B fala sobre a adesão dos professores ao programa de intervenção e diz:

Considero que a ação (e a filosofia subjacente) está a 'ganhar' professores.

4.3.3 Resultados da avaliação da formação pelo centro de formação

A avaliação geral da formação, pelo Centro de Formação que acreditou a ação de formação, através de um instrumento externo à investigação, explicitou uma certa coerência com os discursos nas avaliações das sessões da formação.

Sistematizamos os níveis de classificação (1 a 5), atribuídos a 18 de 22 questões do questionário, pelas professoras, quando da avaliação da formação na última sessão da formação e obtivemos as respectivas médias (Anexo, 31). Da análise das médias dos níveis atribuídos, apresentadas na tabela 12, surgem os itens melhor classificados na dimensão III - Relações de formação; seguindo-se os itens, por ordem decrescente, da dimensão IV- Resultados, II- Métodos e I – Conteúdos.

Tabela 12 - Médias dos níveis atribuídos pelas professoras na avaliação global da formação

Dimensões	Itens	Médias
I – Conteúdos	1 – Atingiu os objetivos	4,46
	5 – Os métodos utilizados levaram-no a participar ativamente	4,62
II - Métodos	6.1 – Adaptados ao grupo	4,62
	6 – Os métodos utilizados	4,62
	6.2 – Adaptados aos objetivos	4,62
	pareceram-lhe: 6.3 – Adaptados aos conteúdos	4,62
	6.4 – Adaptação ao tempo	3,92
	7 – Utilidade dos materiais de apoio	4,54
III – Relações de formação	8 – Clima entre formandos	5,00
	9.1 – Clareza na comunicação	4,85
	9 – Intervenção do formador	4,92
	9.2 – Relação com os formandos	4,85
	9.3 – Fomentou o interesse dos formandos	4,85
	10 – Apoio aos formandos	4,85
IV - Resultados	12 – Interesse da formação para aplicação futura	4,85
	13 – Utilidade da formação para a sua formação profissional	4,77
	14 – Importância da formação na valorização pessoal	4,69
	15 – Situe em função das variáveis: Prazer	4,38
	Utilidade	4,77
	16 – Qualidade global da formação	4,54

As médias dos itens com os valores mais baixos situam-se no item 6.4 (adaptação da duração da formação aos métodos utilizados), na dimensão dos métodos, com um valor de 3,92; no item 15 (prazer do formando no curso), na dimensão dos resultados, com um valor de 4,38 e o item 1 (se o curso atingiu os objetivos tendo em vista os conteúdos), inserido na dimensão dos conteúdos, com um valor de 4,46.

Em relação ao período de tempo destinado à formação, foi uma variável que as professoras inscreveram também nas avaliações das sessões da formação. A variável do prazer em relação à formação, entendemo-la como uma resposta à obrigatoriedade da participação. Quanto aos conteúdos, nas avaliações das sessões as participantes sempre registaram entusiasmo e interesse. Havia nesta formação a componente da aplicação, o

que não acontece com outras formações em que os professores frequentam e não se lhes é pedido a implementação durante um determinado período de tempo.

| CAPÍTULO 5. DISCUSSÃO

O objetivo do presente estudo foi avaliar e alargar à realidade do nosso país investigações que têm sido realizadas nos Estados Unidos sobre a aplicação de programas de disciplina tipo SEL, sustentados pela perspetiva da psicologia do desenvolvimento, com professores e escolas, como resposta alternativa à disciplina baseada na motivação extrínseca, castigo e recompensa, e ainda compreender o impacto num grupo de professoras de Língua Portuguesa do 2ºciclo, sujeitas a um programa de formação em disciplina tipo SEL.

Neste estudo não foi confirmada a influência significativa do programa de formação para treino de estratégias e técnicas inovadoras nas professoras, como tem sido consistente em investigações experimentais (Bear, 2010; Hamre & Pianta, 2005). A investigação testou quatro hipóteses que foram rejeitadas pelos níveis de significância no tratamento estatístico inferencial dos dados quantitativos dos questionários dos alunos e dos professores observadores, sendo aceites as hipóteses nulas para as variáveis dependentes. A triangulação entre diferentes instrumentos quantitativos (questionários dos alunos, dos professores e dos relatórios de 21 professores observadores de aulas em registo vídeo), sujeitos a diferentes processos estatísticos, e o método de análise de conteúdo dos dados qualitativos (relatórios das professoras e avaliação das sessões da formação) permitiu, pela comparação dos resultados obtidos, em processos distintos de observação, verificar tendências positivas na avaliação pós-teste.

Na primeira hipótese, sobre os efeitos do programa de intervenção no clima da sala de aula, os resultados quantitativos mostram que a perceção dos alunos sobre o ambiente não se alterou positivamente da avaliação pré-teste para a avaliação pós-teste. Somente nas turmas de duas professoras o clima se alterou positivamente na avaliação pós-teste (professora 2 da escola A e professora 12 da escola B) e em duas professoras mantêm-se praticamente os resultados da avaliação pré-teste (professoras 4 e 6 da escola A). Nos resultados dos dados dos questionários das 13 professoras verificou-se alteração positiva na sua perceção em relação ao clima da sala de aula na avaliação pós-teste. Apesar da fraca concordância entre os professores observadores das aulas filmadas, os resultados mostram diferenças positivas, entre o clima da sala de aula na avaliação pré-

teste e na avaliação pós-teste, em nove professoras – 1, 2, 3, 5 e 6 da escola A e 9, 11, 12 e 13 da escola B - e três professoras mantêm os resultados do pré-teste (a professora 7 da escola A e as professoras 8 e 10 da escola B). Há relação entre os resultados da autoavaliação das professoras e os resultados da avaliação dos professores observadores quanto ao clima da sala de aula que é positiva no pós-teste.

A categorização pela análise qualitativa dos discursos das professoras mostra que estas perceberam um clima mais positivo na sala de aula, com relações mais efetivas e próximas entre professor-alunos. Os resultados qualitativos confirmam que a formação teve impactos na aplicação das estratégias para uma gestão de disciplina positiva. Deveu-se, sobretudo, à implementação, pela maioria das professoras, da estratégia do contrato social de turma, à qual dedicaram mais tempo, e encontraram nela grande utilidade na produção de benefícios para um ambiente relacional mais positivo e a uma maior clarividência na aplicação da técnica do elogio positivo. Impactos positivos no ambiente da sala de aula que confirmam estudos empíricos de vários autores (Curwin et al., 2008; Mendler, 2005) e que refutam em parte a hipótese nula.

Na segunda hipótese, autodisciplina dos alunos, os resultados das médias dos dados dos alunos por professora, da avaliação pré-teste para a avaliação pós-teste, permitem concluir que os alunos não mostraram mais autodisciplina na responsabilidade de comportamentos sociais e emocionais. Não surgem diferenças tão acentuadas entre a avaliação pré e pós, como na variável do clima da sala de aula, e só os alunos da professora 2 mostram terem sido mais autodisciplinados. Os resultados dos professores observadores mostram alterações positivas sobre a autodisciplina dos alunos na sala de aula de seis professoras – 1, 2 e 5 da escola A, 9, 10 e 13 da escola B. Duas professoras (a 6 e a 12) descem ligeiramente o resultado na avaliação pós. Não há relação entre a alteração positiva nos resultados da autoavaliação dos professores sobre a autodisciplina dos alunos e a alteração negativa nos resultados dos professores observadores na avaliação pós-teste.

A análise da avaliação qualitativa das narrativas das professoras sobre a eficácia do programa nos alunos mostra que houve alterações positivas em alguns comportamentos dos alunos (por exemplo, não se levantarem da carteira sem autorização

do professor, respeitar o colega quando está a falar, esperar pela sua vez para falar). Um caso de alteração positiva de comportamentos desajustados verificou-se com um aluno muito problemático em comportamentos antissociais na sala de aula que, com a aplicação das estratégias da professora com o aluno e com a turma, registou melhorias. Sem o programa de formação, a professora não teria conhecimento das técnicas de gestão de comportamentos que aplicou com este aluno e que foram eficazes.

Muitas das estratégias de desenvolvimento social, emocional e moral dos alunos requerem um investimento significativo em tempo por parte do professor e capacidade para assegurar a intervenção com integridade (Landrum et al., 2003). Pelas narrativas das professoras verifica-se que a categoria tempo foi um dos constrangimentos na aplicação das estratégias e atividades, pois estas sentiram-se pressionadas pelo cumprimento dos programas curriculares (com maior ênfase no 6º ano, ano de exames nacionais) e pelo curto tempo da implementação da intervenção. Além da limitação em tempo disponível para aplicação de estratégias articuladas com os conteúdos da disciplina, as professoras implementaram um modelo de disciplina que tem como finalidade o desenvolvimento dos alunos, o que implica um novo olhar para o ato educativo e capacidade de atuação. Tratam-se de processos de intervenção e de aprendizagem que necessitam de tempo e sobretudo de continuidade na experiência da sala de aula. Tendo presente que o desenvolvimento da autodisciplina na criança é um investimento educativo de longo prazo e que as professoras estavam a intervir com novas estratégias e técnicas, podemos considerar que houve tendências positivas com professoras que contrariam em parte a rejeição da hipótese.

Na terceira hipótese, envolvimento académico (cognitivo, emocional e comportamental), os resultados globais dos dados quantitativos sobre o envolvimento académico mostram que houve pequenas alterações positivas da avaliação pré para a avaliação pós na perceção dos alunos. Os alunos das professoras 2 e 12 mostraram pelos resultados que estiveram mais envolvidos nas atividades da disciplina. Os resultados dos professores observadores sugerem que os alunos de cinco professoras da escola A (as professoras 1, 2, 3, 4 e 5) e três da escola B (9, 12 e 13) alteraram positivamente o seu envolvimento nas atividades curriculares na avaliação pós-teste, alteração mais

expressiva nas professoras da escola A. Duas professoras, uma da escola A e outra da escola B, mantêm praticamente os resultados da avaliação pré para a avaliação pós. Das seis professoras, com alteração positiva no envolvimento acadêmico, em cinco delas (3 da escola A e 2 da escola B) os alunos foram também mais autodisciplinados. Pelo valor de significância na análise estatística inferencial dos resultados dos professores observadores, a alteração positiva no envolvimento acadêmico dos alunos de uma professora da escola A é significativa.

Os resultados evidenciam que não há relação entre os resultados da autoavaliação das professoras sobre o envolvimento acadêmico dos alunos que é negativa no pós-teste e os resultados dos observadores sobre a mesma variável, no mesmo momento de avaliação, que é positiva.

Pelos resultados dos dados qualitativos sobre o envolvimento dos alunos nas atividades, as professoras observaram alterações positivas. Ao nível do envolvimento cognitivo, alguns alunos tentaram realizar melhor as tarefas, cumpriram mais com o tempo para a realização da atividade, colocaram e discutiram mais questões e houve uma professora da escola A que observou que os alunos de uma turma melhoraram a expressão oral; ao nível do envolvimento emocional, mais alunos mostraram interesse pelas atividades, participando com mais entusiasmo sobre os seus resultados; ao nível comportamental, os alunos ouviram mais as instruções das professoras e respeitaram as regras. Para as tendências positivas no envolvimento dos alunos nas atividades curriculares contribuiu certamente um clima da sala de aula mais positivo. Os estudos empíricos, durante a última década nos Estados Unidos, têm demonstrado existir uma relação entre o clima da sala de aula mais positivo e um maior envolvimento acadêmico dos alunos (Colvin et al., 2008; Hughes & Kwok, 2006). Estes resultados qualitativos vêm mostrar que também no envolvimento acadêmico a hipótese não pode ser totalmente rejeitada.

O estudo avaliou os efeitos do programa da formação no aumento da autoeficácia das professoras na gestão dos comportamentos dos alunos na sala de aula, na motivação do envolvimento dos alunos nas atividades e no ensino. Os resultados quantitativos da

avaliação das professoras mostram que aumentou a sua autoeficácia da avaliação pré para a avaliação pós. Uma mais alta autoeficácia para ajudar os alunos a autorregular os seus comportamentos na sala de aula, na gestão da sala de aula, no envolvimento dos alunos e na autoeficácia para a instrução. A reflexão sobre a perspetiva de desenvolvimento dos alunos, o treino em estratégias e técnicas para promoção de competências sociais, emocionais e morais nos alunos, no espaço da formação, fortaleceram as professoras nas suas crenças em relação às suas capacidades para intervirem com os alunos com novos processos e serem mais resilientes face a situações de adversidade no percurso de experimentação na sala de aula.

A análise dos conteúdos das professoras mostra que elas acreditaram mais em si, como sendo capazes de promover comportamentos mais pró-sociais e morais nos seus alunos com a ajuda do programa de intervenção, apesar de terem consciência que se encontravam no início de um novo processo educativo. Acreditar nas suas próprias capacidades constitui um dos maiores fatores de sucesso da agência humana (Bandura, 1997).

O presente estudo sugere, pelas tendências positivas das variáveis, que a ajuda aos professores com programas de intervenção sobre autodisciplina, em contexto de formação colaborativa com a aplicação e reflexão sobre as causas da eficácia e da ineficácia da experimentação na sala de aula, num processo de vai e vem de aplicação-reflexão, é uma chave determinante para a mudança do paradigma educativo que deve assentar no desenvolvimento social e moral das crianças. A autoeficácia dos professores que se fortalece com o processo de cooperação é um fator preditor da mudança.

5.1 Limitações do estudo

Embora o estudo represente um importante primeiro passo na compreensão da eficácia de um programa específico sobre um modelo de autodisciplina na sala de aula, alternativo à disciplina pelo castigo e pela recompensa, ele tem várias limitações.

Desenho da investigação

O desenho experimental com um só grupo - Pré-teste e Pós-teste -, apesar de ser sólido como caso de estudo porque pode alterar resultados do antes da intervenção para o depois da sua aplicação, tem limitações para a validade interna por não ter um grupo controlo para comparar sobre a eficácia da intervenção no grupo experimental. No entanto, para dar mais consistência à validade interna introduziu-se no plano da investigação a participação de 21 professores observadores de outras escolas para análise das aulas observadas em registo vídeo. Em outras investigações, dever-se-á procurar usar um desenho experimental com escolha aleatória, com formação de um grupo experimental e um grupo controlo.

Tamanho da amostra

O tamanho da amostra foi pequena e não representativa. Numa investigação de tipo experimental ou quase experimental em que o investigador tem a liberdade de escolher o tamanho da amostra é recomendável que tenha entre 15 a 20 participantes por grupo (se tiver grupo controlo), Borg e Gall (cit. por Mertens, 1998). O nosso estudo, por condições imprevistas já referidas, contou com um grupo de 13 participantes. A fiabilidade e a validade dos resultados são vacilantes e necessitam de estudos com grupos mais alargados para se desenharem conclusões com maior confiança.

Género dos participantes

A singularidade do género feminino dos professores das duas escolas, na participação no estudo, limitou a possibilidade de se conhecer e comparar formas de atuação e de efeitos na aplicação do programa com os alunos entre os dois sexos. Se a identidade do género, feminino e masculino, ambos construídos culturalmente (Louro, 2008), comporta diferente motivação e posicionamento face à (in) disciplina.

Instrumentos de medida

Na escala dos alunos encontram-se alguns itens que poderiam ter gerado alguma incompreensão em relação aos comportamentos, pela sua proximidade de significado, como no domínio sobre o envolvimento dos alunos (parte III) em três itens – 2. “Eu participo ativamente nas aulas”; 9. “Nas aulas trabalho o melhor que posso”; 13. “Eu dou

o meu melhor nas aulas”. Esta situação poderia ter gerado nos alunos alguma dificuldade na atribuição do nível na escala. Na escala dos alunos, no domínio da autodisciplina (parte II), o item 25. “ Eu sou humilde quando tenho sucesso nas atividades da disciplina”, deveria ter sido introduzido na escala dos professores, no mesmo domínio, para haver uma maior correspondência de itens de avaliação entre alunos – professores. Também o item 15.” Normalmente os alunos preocupam-se em verificar os trabalhos para corrigirem erros”, no domínio do envolvimento, na escala dos professores deveria, pelas mesma razão, ter constado também na escala dos alunos.

Ainda relativo à qualidade da construção das escalas, na dos professores, no domínio do envolvimento, o item 2. “Muitos alunos fingem que estão a trabalhar nas atividades das aulas”, está construído pela afirmação negativa, ao contrário dos outros itens.

Sessões da formação

O facto do programa de formação ter sido administrado separadamente, mas no mesmo período de tempo, em cada escola, por resistência das professoras à deslocação para o centro de formação da área regional (distância, perda de tempo), foi uma ameaça a uma maior consistência de discussão, porque mais alargada, sobre as estratégias e atividades do programa, propiciaria uma partilha mais ampla e diversificada. Este fator poderia ter limitado a eficiência dos processos aplicados com os alunos.

Uma outra ameaça no âmbito da formação foi a resistência de uma professora da escola A, que ia entrar na reforma no ano letivo de 2013-2014, e que não frequentou todas as sessões, tendo pedido para não entregar o relatório de aplicação do programa na sala de aula. Fez-se uma entrevista estruturada, com um guião de entrevista tal como ficou referenciado anteriormente.

Programa da escola

Os alunos das professoras do 5º ano da escola A estavam inseridos no projeto “Mais Sucesso Escolar” nas disciplinas de Língua Portuguesa e a Matemática, em que os

alunos das turmas durante alguns períodos não estavam todos juntos porque estavam divididos por níveis de aprendizagem, o que limitou uma maior consistência da aplicação do programa. No entanto, como as professoras eram todas do grupo experimental, trabalhavam com todos os alunos, mesmo não sendo alguns deles seus alunos, mas todos (alunos e professoras) estavam na mesma linguagem do programa de intervenção.

Observação de aulas

Na recolha de dados na observação em registo vídeo e na análise das aulas filmadas pelos professores observadores, houve limitações relacionadas com a qualidade do registo das aulas em duas turmas na escola A, por não haver autorização de muitos pais para os seus educandos serem filmados. Como tal, filmou-se a professora, acima das cabeças dos alunos, e o registo do som. Estas filmagens, nestas condições, limitaram a análise dos professores observadores.

Ainda uma outra limitação na recolha de dados na escola A deveu-se ao facto de, na avaliação pré-teste, uma turma não ter sido filmada por não se encontrar um espaço letivo, por razões que se prendem com projetos da escola nessa altura. Numa outra turma, na 2ª gravação de aula (pré-teste), a aula não pôde ser filmada porque a investigadora esqueceu-se do CD e, estando a 60 quilómetros de casa, optou por ela própria fazer registos de observação, tendo como referência as variáveis e itens do instrumento de análise dos professores observadores, não podendo esta aula ter uma 2ª análise porque não estava filmada. Uma outra professora, da mesma escola, depois de ter levado o CD de duas aulas gravadas para visualizar, quando entregou o CD à investigadora este não tinha qualquer registo.

Importa ainda que os comportamentos dos três domínios (clima da sala de aula, autodisciplina e envolvimento académico) do instrumento/relatório dos professores observadores, seleccionados do questionário dos alunos, deveriam ter sido definidos sobre o que observar em relação a cada comportamento, para que todos os professores observadores tivessem uma interpretação mais homogeneizada na análise da aula filmada. Só a definição dos conceitos dos três constructos (clima da sala de aula, autodisciplina e envolvimento) limitou, provavelmente, uma análise mais rigorosa.

| CAPÍTULO 6. CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES

6.1. Conclusões

No desenvolvimento da autodisciplina em contexto educativo, em conexão com a psicologia cognitivista, o professor centra-se no desenvolvimento cognitivo, social, emocional e moral do aluno a par ou em articulação com o conhecimento académico. Perspetiva educativa que promove a interiorização dos comportamentos sociais e morais em oposição à perspetiva da disciplina centrada no professor, baseada no castigo e na recompensa, mormente utilizada nas escolas, em que a motivação externa (os adultos) é o estímulo para a alteração do comportamento, a curto prazo. A mudança de paradigma requer do professor mais conhecimento sobre a psicologia de desenvolvimento cognitivo e moral da criança.

A aplicação de programas específicos tipo SEL de desenvolvimento social, emocional e da autodisciplina, com uma forte componente na promoção de um clima de sala de aula positivo, plataforma fundamental para o professor promover o crescimento social e moral, que sustentou o programa de formação aplicado na nossa investigação, tem revelado, em investigações, importantes parâmetros de sucesso: nas relações positivas entre alunos e professor, no envolvimento académico dos alunos e na autorregulação dos seus comportamentos (Bear, 2010; Hamre & Pianta, 2005; Meyers & Pianta, 2012).

O estudo mostra que a aplicação do programa de intervenção com os alunos produziu resultados que não são significativos e consistentes, o que contraria, em parte, muitas investigações empíricas referidas na literatura. Os resultados do estudo são pouco consistentes estatisticamente, em todas as variáveis, verificando-se tendências positivas, sobretudo nos resultados dos professores observadores das aulas em registo vídeo e na autoavaliação das professoras. As correlações entre os resultados também não são consistentes. Contudo, tendo presente os constrangimentos com que se confrontaram as professoras no percurso da implementação do programa com os alunos, num período de cinco meses de aplicação que é curto para mudança de comportamentos, percebe-se que os poucos ganhos poderão ter a ver com fragilidades no investimento na sala de aula, quer em quantidade de implementação de experiências, quer em qualidade nos processos das

atividades. As professoras 2 e 12, que apresentaram mais experiências desenvolvidas com os alunos, mostraram resultados mais positivos.

Os resultados dos alunos permitem concluir que eles não perceberam alterações positivas no clima da sala de aula, na responsabilidade social pelos seus comportamentos, e no envolvimento académico, podendo atribuir-se estas evidências à possibilidade de dois tipos de razões: incapacidade das professoras para aplicarem com os alunos as novas estratégias pedagógicas, assentes numa perspetiva de desenvolvimento do aluno e não de transmissão de conhecimentos; a possibilidade de os alunos terem sido mais benevolentes na avaliação pré-teste, uma vez que estavam no início do ano letivo, ainda não cansados das aulas e das professoras, e, em maio, aquando da avaliação pós-teste, com a proximidade do final do ano escolar, já mais conhecedores das suas professoras e muito mais descompensados de responsabilidades académicas e sociais, com alunos à beira da não transição de ano de escolaridade, terem efetuado a avaliação de uma forma mais intolerante.

As professoras confrontaram-se com vários constrangimentos na aplicação do programa, tais como: o número elevado de alunos em algumas turmas; a pressão pelo cumprimento dos programas curriculares da disciplina, que tinham sido alterados no ano da investigação, tornando-se mais extensos; alteração da calendarização das suas planificações curriculares por causa da implementação do programa e alteração de estratégias e de atividades para articularem os conteúdos programáticos com o desenvolvimento social e moral dos alunos; ainda maior pressão nas professoras que lecionavam a alunos do 6ºano, que estavam a ser preparados para os exames nacionais, no cumprimento do programa da disciplina. Constrangimentos que inibiram um investimento mais rigoroso na experimentação e que se refletiram na eficácia do programa com os alunos. Contudo, o estudo mostra que foi possível as professoras articularem os conteúdos da disciplina de Língua Portuguesa com experiências oportunas para desenvolvimento social, emocional e moral dos alunos.

Ainda centradas num paradigma de ensino mais baseado na transmissão do conhecimento do que em atividades pró-ativas para promoção de capacidades dos alunos

levou, com certeza, a que algumas professoras tivessem menor qualidade na aplicação de estratégias ativas com os alunos, como o programa exigia. Como nota Piaget (1976), os métodos ativos para proporcionar o desenvolvimento dos alunos são muito mais difíceis de implementar do que os métodos de receção de conhecimento. O pouco conhecimento pelas professoras sobre as fases do desenvolvimento cognitivo e moral da criança poderia ter prejudicado também um melhor planeamento das estratégias e atividades para os alunos.

Por outro lado, as professoras valorizam sobretudo o ensino do conhecimento académico, apesar de considerarem importante o desenvolvimento social e emocional dos alunos, no qual consideram que as escolas devem investir. Assim, a aplicação do programa, visto com utilidade e satisfação pelas professoras, em experimentarem novas estratégias e atividades e com a possibilidade de as articularem com os conteúdos programáticos, conduz também a uma visão sobre o trabalho social e emocional com os alunos como algo que retira tempo ao objetivo principal do ensino, que é o conhecimento da disciplina curricular. Como refere Alvarez (2007) os programas de intervenção centrados na sala de aula são muito dependentes do tempo disponível para implementação dos conteúdos não-académicos, tal como da capacidade e do nível de “conforto” do professor.

Tendo presente todos os constrangimentos e lacunas na perspetiva educativa, consideramos que a aplicação do programa foi efetiva e houve ganhos positivos nos alunos e nas professoras, o que faz crer que um investimento do programa num período mais alargado e com um acréscimo de tempo de ajuda no espaço da formação, contribuiria para resultados mais significativos. O estudo, mesmo com todas estas limitações, pode ajudar a refletir, pelo espírito crítico, sobre a urgência em renovar a mentalidade tradicional sobre a disciplina nas escolas. A insistência na disciplina pelo castigo, que reflete a falta de dignidade do professor para com o aluno, faz deste uma pessoa impreparada social e moralmente para desempenhar o seu papel numa sociedade democrática. A educação para o desenvolvimento social e moral é correlativa da educação para a democracia. A interiorização dos comportamentos sociais, pela motivação intrínseca necessita de abordagens que ajudem os alunos a construírem o seu pensamento

social e moral pelo encorajamento e pela resolução de problemas. Necessita, sobretudo, que o professor olhe para o aluno como pessoa e não como um “objeto”.

O estudo também tem o mérito de fazer com que se repense a formação de professores como um meio de capacitação em psicologia do desenvolvimento cognitivo e moral da criança. Desta forma, os professores estariam despertos relativamente aos estágios de desenvolvimento social e moral em que se encontram os seus alunos e, tal como refere Kohlberg (1976), poderiam proporcionar situações problema que ajudassem os alunos a passarem para o estágio moral seguinte, proporcionando-lhes, deste modo, oportunidades continuadas de desenvolvimento. Só capacitado com uma perspetiva de desenvolvimento, o professor poderá criar oportunidades articuladas com os conteúdos programáticos em benefício do crescimento do pensamento dos alunos.

Do ponto de vista da generalização dos resultados, o estudo apresenta várias limitações, nomeadamente uma amostra reduzida e um desenho quase experimental, sem a comparação com um grupo de controlo. Mas os resultados do estudo oferecem uma fonte para intervenções futuras, tais como a aplicação de investigações experimentais com grupo de controlo e com uma amostra mais alargada. Oferece também a possibilidade de lançar o desafio para que se reflita sobre as prioridades na formação inicial e contínua de professores e também sobre as principais finalidades da ação educativa nos dias de hoje.

6.2. Recomendações

6.2.1. Formação a professores e aplicação de programas de intervenção SEL nas escolas

Sustentar programas, com pontuais intervenções, sobre disciplina positiva e desenvolvimento social e emocional, em escolas e em salas de aula, para alunos da formação inicial de professores é considerado importante, por alguns autores cognitivistas, este interesse e esforço nos cursos de formação inicial de professores (Landrum et al., 2003).

A formação contínua de professores, vista como uma educação permanente, é um meio igualmente fundamental para trabalhar com os professores em serviço o modelo de disciplina SEL, em que o professor combina a estruturação das suas aulas em dois planos articulados: o académico e o social/emocional. A formação contínua é o meio mais eficaz para propagação das inovações pedagógicas e ainda mais quando elas interessam de sobremaneira aos professores como a (in) disciplina, problema para o qual desejam respostas que tenham valor teórico-prático. Porque o docente que disponha de uma certa experiência prática mais facilmente se dá conta das insuficiências da sua formação na vertente pedagógica e pode concentrar-se sobre a necessidade de mudar a sua perspetiva, no nosso caso, de disciplina na sala de aula, porque lhe reconhece utilidade para os alunos e para si.

A necessidade de os professores em formação contínua estruturarem programas de intervenção para implementação nas escolas, com orientação e monitorização do formador e que este não se remeta só a avaliar um trabalho final. Formação em modelo de oficina e prolongada no tempo (o ano letivo). Esta perspetiva de formação implica a necessidade de formadores/investigadores capazes de estabelecerem um traço de união entre a investigação pedagógica e a prática escolar. E que os centros de formação de professores se transformem em verdadeiros centros de formação profissional com base na investigação-ação. Só deste modo poderão desempenhar um papel preponderante na formação permanente dos docentes em exercício.

Através dos centros de formação, com formadores especializados em disciplina positiva e em psicologia do desenvolvimento social e emocional, ligados a centros de psicologia da educação universitários, se implementem, em cooperação com os professores em formação, programas de intervenção. A cooperação dos formadores em rede com os centros universitários tem como finalidade assegurar que a intervenção está a ser bem executada, que estão a ser utilizados os melhores processos, em integridade e fidelidade, na intervenção para que se garanta a eficácia dos programas. E que, ao longo das intervenções, se equipem os professores com ferramentas conceituais que lhes proporcionem uma perspetiva integral de desenvolvimento psicológico do aluno e que se tornem *experts* na construção e gestão da disciplina positiva na sala de aula e estruturados num pensamento de desenvolvimento social e moral dos alunos, condições intelectuais essenciais para a sua autoeficácia e otimismo em relação à educação.

6.2.2 Futuras investigações

A comprovação de resultados significativos dos programas de disciplina tipo SEL, em escolas de diferentes níveis de ensino nos EUA, e tendências positivas obtidas no nosso estudo, exigem mais estudos de investigação nas escolas do nosso país, em rede com equipas universitárias dos departamentos de psicologia e educação. Programas que tenham como quadro de referência conceptual a perspetiva cognitivista da educação.

São necessárias investigações de desenho experimental, com grupo controlo não sujeito a intervenção, com o objetivo de reduzir os enviesamentos que possam afetar a validade interna dos estudos, e longitudinais, por períodos de tempo que correspondam aos ciclos de escolaridade. Como participantes dos estudos, os professores de disciplinas curriculares onde seja mais fácil, a partir dos conteúdos programáticos, o professor promover o desenvolvimento social e moral dos alunos (por exemplo, Português, História, Filosofia).

Investigações experimentais com avaliações pré-teste e pós-teste são importantes, mas são necessárias as avaliações *follow up* para confirmar a durabilidade do impacto dos programas de intervenção. Verificar se estes são de facto efetivos, pois o desenvolvimento

da autodisciplina na criança pressupõe mudanças a longo prazo. Os alunos precisam de mais tempo para a interiorização dos comportamentos sociais e emocionais.

Projetos de investigação experimentais longitudinais que envolvam a aplicação de programas de intervenção mistos, SWPBS e SEL, como defende Bear (2010), com todos os intervenientes das escolas (professores, alunos, assistentes operacionais e direções) e com pais, em escolas situadas em territórios educativos de intervenção prioritária. Escolas com elevado número de alunos, com desordens de comportamento emocional e social (retenções repetidas; dificuldade em se relacionarem com os adultos). Programas que promovam a prevenção, correção e autodisciplina na sala de aula: climas positivos na escola e na sala de aula, desenvolvimento de competências sociais e emocionais para todos os alunos, correção de comportamentos de alunos com problemas graves por diferentes níveis de competências sociais e o desenvolvimento da autodisciplina na sala de aula, em articulação com os conteúdos programáticos das disciplinas.

Estes programas de intervenção que sejam construídos por equipas de investigadores ligados a várias universidades/faculdades de psicologia da educação, que implementem as intervenções em cooperação com os professores, constituindo-se também em grupos de trabalho dentro das escolas, em rede com as equipas universitárias, monitorizando e avaliando os impactos com instrumentos já validados ou construídos. Após o conjunto de avaliações que se reflita sobre os resultados com as comunidades científicas da educação, com as escolas e com instâncias governamentais, em particular com o ministério da educação do país e, principalmente, que sirvam de modelos a uma nova cultura de disciplina nas escolas.

Estudos experimentais longitudinais com dois grupos de alunos (grupo experimental e grupo controlo), adolescentes do ensino secundário, que se situam num nível moral convencional Kohlberniano e num estágio cognitivo lógico formal Piagetiano, a quem se aplique, após uma avaliação pré, um programa de formação rigorosamente estruturado de desenvolvimento moral pós-convencional que tenha como objetivo avaliar a sua eficácia na alteração de juízos morais dos alunos, verificando se se diferenciam das convenções sociais definidas pela sociedade e se conseguem definir os

seus próprios valores segundo princípios eleitos por si. Programa de intervenção aplicado em sala de aula, com formação aos professores e acompanhamento sistemático durante a intervenção, por uma equipa de professores universitários da psicologia do desenvolvimento, num trabalho conjunto horizontal entre o grupo de professores que aplica o programa e a equipa universitária que desenha a investigação, com a construção do programa de intervenção, e que avalia os efeitos nos alunos e a autoeficácia dos professores.

| REFERÊNCIAS

- Alarcon, G. M., & Edwards, J. M. (2010). The relationship of engagement, job satisfaction and turnover intentions. *Stress and Health*, 27, 294-298.
- Albarelo, L., Digneffe, J. P., Maroy, C., Ruquoy, D., & Saint-Georges, P. (1995). *Práticas e métodos de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Alvarez, H. K. (2007). The impacto of teacher preparation on responses to student aggression in the classroom. *Teaching and Teacher Education*, 23, 1113-1126.
- Amado, J. S. (1989). *A indisciplina numa escola secundária: Análise de participações disciplinares*. (Tese de Mestrado). Lisboa: Universidade de Lisboa/ Faculdade de Psicologia.
- Amado, J. S. (2000). *A construção da disciplina na escola: Suportes teórico-práticos*. Porto: CRIAPASA.
- Amado, J. S. (2001). *Interação pedagógica e indisciplina na aula*. Porto: Edições Asa.
- Amado, J. S., & Freire, I. P. (2009). *A(s) indisciplina(s) na escola: Compreender para prevenir*. Lisboa: Edições Almedina.
- Ambrósio, T. (1987). *Aspirations sociales projects politiques et efficience socio-culturelle (le case de la politique d`education an Portugale): Contribution a une psycho-sociologie du fait politique*. Paris: Université François Rabelais.
- Andreou, E., & Rapti, A. (2010). Teachers´causal attributions for behaviour problems and perceived efficacy for class management in relation to selected interventions. *Behaviour Change*, 27, 53-67.
- Arendt, H. (2001). *A condição humana*. Lisboa: Relógio D´Água.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought action a social cognitive theory*. New Jersey: Pearson Education.

- Bandura, A. (1997). *Self-Efficacy: The exercise of control*. New York: W. H. Freeman and Company.
- Bandura, A. (2001). Social theory: An agentic perspective. *Annual Reviews Psychologie*, 52, 1--26.
- Bear, G. G. (1998). School discipline in the United States: Prevention, correction, and long-term social development. *School Psychology Review*, 1, 14-19.
- Bear, G. G. (1999). Interim alternative educational settings: Related research and program considerations. Washington: National Association of State Directors of Special Education.
- Bear, G. G. (2010). *School discipline and self-discipline: A practical guide to promoting prosocial student behavior*. New York: The Guilford Press.
- Bear, G. G., & Yang, C. (2011). *Delaware school climate surveys technical manual*. Delaware: Universidad de Delaware.
- Bear, G. G., Telzrow, C. F., & deOliveira, E. A. (1997). Socially responsible behaviour. In G.G. Bear, M. K. Minke & A. Thomas (Eds.), *Children's needs II: Development, problems and alternatives* (pp. 13-25). Bethesda: National Association of School Psychologists.
- Bear, G. G., Richards, H. C., & Gibbs, J. C. (1997). Sociomoral reasoning and behaviour. In G.G. Bear, M. K. Minke & A. Thomas (Eds.), *Children's needs II: Development, problems and alternatives* (pp. 51-63). Bethesda: National Association of School Psychologists.
- Ben-Yelenda, S., Leyser, Y., & Last, U. (2010). Teacher educational beliefs and sociometric status of especial educational need (SEN) students in inclusive classroom. *International Journal of Inclusive Education*, 14(1), 17-34.

- Blatt, M. M., & Kohlberg, L. (1975). The effects of classroom Moral discussion upon children's level of moral judgment. *Journal of Moral Education*, 4(2), 129-161.
- Blizek, W. L. (1999). Caring, justice, and self-knowledge. In M. S. Katz, N. Noddings & K. A. Strike (Eds.), *Justice and caring* (pp. 93-109). New York. College Press.
- Brandoni, F. (1999). *Mediação escolar: Propostas, reflexões e experiências*. Buenos Aires: Paidós.
- Bridget, K., Hamre, & Pianta, R.C. (2005). Can instructional and emotional support in the first-grade classroom make a difference for children at risk of school failure?. *Child Development*, 5, 949-967.
- Candeias, A. (2005). Modernidade, educação, criação de riqueza e legitimação política, nos séculos XIX e XX em Portugal. *Análise Social*, 176, 477-498.
- Carita, A. (2004). Conflito, justiça e cidadania. *Análise Psicológica*, XXII(1), 259-267.
- Carita, A., & Fernandes, G. (1997). *Indisciplina na sala de aula: Como prevenir? Como remediar?*. Lisboa: Editorial Presença.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research methods in education* (6th ed.). London: Routledge.
- Cohen, R. (2005). Students resolving conflict: Peer mediation in schools. Tucson, Arizona. A Good Year Book.
- Colvin, G., Flannery, K. B., Sugai, G., & Monegan, J. (2008). Using observational data to provide performance feedback to teachers: A high school case study. *Preventing School Failure*, 53(2), 95-104.
- Curwin, R., L., Mendler, A. N., & Mendler, B. D. (2008). *Discipline with dignity: New challenges, new solutions* (3th ed.). Virginia: ASCD Member Book.

- Deci, E. L., Eghrari, H., Patrick, C. B., & Leone, R. D. (1994). Facilitating internalization: The self-determination theory perspective. *Journal of Personality*, 62, 119-142.
- Deci, E. L., Koestner, R., & Ryan, R. M. (1999). A meta - analytic review of experiments examining the effects of extrinsic rewards on intrinsic motivation. *Psychological Bulletin*, 6, 627-668.
- Deci, E. L., & Ryan, R. (2008a). Favoriser la motivation optimale et la santé mentale dans les divers milieu de vie. *Canadian Psychology*, 1, 24-34.
- Deci, E. L., & Ryan, R. (2008b). Self-determination theory: A macrotheory of human motivation, development, and health. *Canadian Psychology*, 3, 182-185.
- Deci, E. L., & Ryan, R. (2011). Levels of analysis, regnant causes of behaviour and well-being: The role of psychological needs. *Psychology Inquiry*, 22, 17-22.
doi:10.1080/1047840X.2011.545978
- Deutsch, M. (1973). *The resolution of conflict: Constructive and destructive processes*. London: Yale University Press.
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. A., & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82 (1), 405-432.
- Eisenberg, N., & Harris, J. D. (1997). Prosocial behavior. In G.G. Bear, M. K. Minke & A. Thomas (Eds.), *Children's needs II: Development, problems and alternatives* (pp. 1-11). Bethesda: National Association of School Psychologists.
- Elbertson, N. A., Brackett, M. A., & Weissberg, R. P. (2010). School-Based social and emotional learning (SEL) programming: Current perspectives. In A. Hargreaves et al. (Ed.), *Second International Handbook of Educational Change* (pp. 1017-

- 1032). New Haven: Springer Science + Business Media B. V. Doi: 10.1007/978-90-481-2660-6-57.
- Elias, M. J. (1997). Social problem solving skills. In G.G. Bear, M. K. Minke & A. Thomas (Eds.), *Children's needs II: Development, problems and alternatives* (pp. 27-38). Bethesda: National Association of School Psychologists.
- Emler, N. (1998). Sociomoral understanding. In A. Campbell & S. Muncer (Eds.), *The social child* (pp. 293-323. Hove: Psychology Press.
- Espelage, D. (2013). Prevenir a violência juvenil e o bullying através de programas e de modelos de prevenção escolar sócio-emocionais. In Fundação Francisco Manuel dos Santos (Ed.). *Indisciplina na escola* (pp. 15-38). Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos.
- Estrela, M. T. (1986). *Une étude sur l'indiscipline en classe*. Lisboa: Instituto Nacional de Investigação Científica.
- Estrela, M, T. (2002). *Relação pedagógica, disciplina e indisciplina na aula*. Porto: Porto Editora.
- Estrela, M. T., & Marmoz, L. (2006). *Indiscipline et violence à l'école: Études européennes*. Paris: L'Harmattan.
- Fairbanks, S., Sugai, G., Guardino, D., & Lathrop, M. (2007). Response to intervention: Examining classroom behaviour support in second grade. *Exceptional Children*, 73(3), 288-310.
- Fernández, I. (1997). Prevención de la violencia y resolución de conflictos: El clima escolar como factor de calidad. Madrid: Narcea.

- Fontana, D. (1994). *El control del comportamiento en el aula*. Barcelona: Ediciones Paidós.
- Fortin, M. - F. (2003). *O processo da investigação: da concepção à realização*. Loures: Luso-Ciência-Edições Técnicas e Científicas, Lda.
- Fowler, J. (1994). Moral stages and the development of faith. In B. Puka (Ed.), *Fundamental research in moral development* (pp.131-159). New York: Gasland Publishing, Inc..
- Freiberg, H. J., & Lamb, S. M. (2009). Dimensions of person-centered classroom management. *Theory Into Practice*, 48, 99-105.
- Frey, J. A., Lingo, A., & Nelson, M. C. (2008). Positive behavior support: A call for leadership. *Childreen & Schools*, 30(1), 5-14.
- Friedman, I. A., (2003). Self-efficacy and burnout in teaching: The importance of interpersonal-relation efficacy. *Social Psychology of Education*, 6, 191-215.
- Girard, K., & Koch, S. J. (1997). *Resolución de conflictos en las escuelas: Manual para educadores*. Barcelona: Ediciones Granica.
- Goleman, D. (2006). *Inteligência emocional*. Sant Vicenç dels Horts: Sábado.
- Gotzens, C. (1997). *La disciplina escolar: Prevención e intervención en los problemas del comportamiento escolar*. Barcelona: Ice-Horsori.
- Gresham, F., M. (1997). Social Skills. In G. G. Bear, M. K. Minke & A. Thomas (Eds.), *Children's needs II: Development, problems and alternatives* (pp. 39-5). Bethesda: National Association of School Psychologists.
- Haggerty, K.; Elgin J., & Woolley, A. (2011). *Social emotional learning assessment measures for middle school youth*. Washington: Raikes Foundation.

- Hamre, K. B., & Pianta, R. C. (2005). Can instructional and emotional support in the first-grade classroom make a difference for children at risk of school failure?. *Child Development*, 76, 949-967.
- Handelsman, M. M., Briggs, W. L., Sullivan, N., & Towler, A. (2005). A measure of college student course engagement. *The Journal of Educational Research*, 98(3), 184-191.
- Hargreaves, A. (1998). *Professorado, cultura y postmodernidad: Cambian los tempos, cambia el professorado*. Madrid: Ediciones Morata, S. L.
- Hayling, C. C., Cook, C., Gresham, F. M., State, T., & Kern, L. (2007). An analysis of the status and stability of the behaviors of students with emotional and behavioral difficulties. *Journal of Behavioral Education*, 17, 24-42. doi: 10.1007/s10864-007-9059-5
- Hersh, R. H., Paolitto, D. P., & Reimer, J. (1984). El crecimiento moral de Piaget a Kohlberg. Madrid: Ediciones Narcea, S.A..
- Horner, R. H., Sugai, G., & Anderson, C. M. (2010). Examining the evidence base for school-wide positive behaviour support. *Focus on Exceptional Children*, 42(8), 1-14.
- Hoy, A. W., Hoy, W. K., & Kurz, N. M. (2008). Teacher's academic optimism: The development and test of a new construct. *Teaching and Teacher Education*, 24, 821-835.
- Huberman, A. M. (1985). Educacional change and career pursuits: Some findings from the fiel. *Interchange*, 3, 54-73.
- Huberman, A. M., Miles, M. B. (1991). *Analyse des données qualitatives: Recueil de nouvelles méthodes*. Bruxelles: Boeck-Wesmael, S.A.

- Hughes, J., & Kwok, O. (2006). Classroom engagement mediates the effect of teacher-student support on elementary students' peer acceptance: A prospective analysis. *Journal of School Psychology, 43*, 465-480.
- Inhelder, B., & Piaget, J. (1976). *Da lógica da criança à lógica do adolescente: Ensaio sobre a construção das estruturas operatórias formais*. São Paulo: Livraria Pioneira Editora.
- Jacques, D. (2004). *Learning in groups*. London. RoutledgeFalmer.
- Jares, X. R. (2002). *Educação e conflito: Guia de educação para a convivência* (1th ed.). Porto: Edições Asa.
- Jesus, S. N. (1996). Influência do professor sobre os alunos. *Cadernos Pedagógicos, 34*, 5-43.
- Johnson, D. W., Johnson, R., & Holubec, E. (1994). *Circles of learning: Cooperation in the classroom and school*. Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Kagan, J. (1976). From is to ought: The psychological requirements for human development. In M. Theodore (Ed.), *Cognitive development and epistemology* (pp. 86-98). New York: Academic Press.
- Kant, I. (1984). *Crítica da razão pura*. Lisboa: Edições 70
- Kant, I. (2011a). *A metafísica dos costumes* (2th ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Kant, I. (2011b). *Fundamentação da metafísica dos costumes*. Lisboa: Edições 70.
- Kant, I. (2012). *Sobre a pedagogia*. Lisboa: Edições 70.

- Katz, M. S. (1999). Teaching about caring and fairness: May Sharton's the small room. In M. S. Katz; N. Noddings & K. A. Strike (Eds.), *Justice and caring* (pp. 59-73). New York. College Press.
- Kohlberg, L. (1963). The development of children's orientations toward a moral order: Sequence in the development of moral thought. *Vita Humana*, 6, 11-13.
- Kohlberg, L. (1971). From is to ought: How to commit the naturalistic fallacy and get away with it in the study of moral development. In M. Theodore (Ed.), *Cognitive development and epistemology* (pp. 151-233). New York: Academic Press.
- Kohlberg, L. (1976). Children's perceptions of contemporary value systems. In B. Talbot (Ed.), *Raising children in modern America: Problems and prospective solutions* (pp. 98-118). Boston: Little, Brown and Company.
- Kohlberg, L. (1992). *Psicologia del desarrollo moral*. Bilbao: Editorial Desclee.
- Kvarme, L. G., Haraldstad, K., Helseth, S., Sorum, R., & Natvig, G. K. (2009). Associations between general self-efficacy and health-related quality of life among 12-13-year-old school children: A cross-sectional survey. *Health and Quality of Life Outcome*, 7, 85. doi:10.1186/1477-7525-7-85.
- Landrum, J. T., Tankersley, M., & Kauffman, M. J. (2003). What is special about special education for students with emotional or behavioral disorders?. *The Journal of Special Education*, 37, 148-156.
- Lavrakas, P. J. (2004). Questionnaire. In *The Sage Encyclopedia of Social Science Research Methods* (Vol. 3, pp. 902-903). Thousand Oaks: Sage
- Linnenbrink, E. A., & Pintrich, P. R. (2003). What is special about special education for students with emotional or behavioral disorders?. *The Journal of Special Education*, 37, 148-156.

- Ljusberg, A. L. (2012). The structured classroom. *Internacional Journal of Inclusive Education*, 15(2), 195-210.
- Lopes, J. A. (2013). A indisciplina em sala de aula. In Fundação Francisco Manuel Fernandes (Ed.), *Indisciplina na escola* (pp. 39-67). Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos.
- Lopes, V. (2011) *O envolvimento dos alunos e o projeto 12-15*. (Tese de Mestrado). Lisboa: Universidade Nova de Lisboa
- Louro, G. L. (2008). Gênero e sexualidade: Pedagogias contemporâneas, *Pro-Posições*, 2(56), 17-23.
- Maroco, J., & Garcia-Marques, T. (2006). Qual a fiabilidade do alfa de Cronbach? Questões antigas esoluções modernas? *Laboratório de Psicologia*, 4(1), 65-90.
- Martín, J. M. (1993). *Conflictividad y violència en los centros escolares*. Madrid: Siglo Veintiuno Editores.
- Mendler, A. N. (2005). *More what do I do When...?: Powerful strategies to promote positive behavior*. Bloomington: FSC-Mixed Sources.
- Mendler, B. D., Curwin R. L., & Mendler, A. N. (2008). *Strategies for successful classroom management: Helping sudents succeed without losing your dignity or sanity*. Thousand Oaks: Corwin Press.
- Mentis, M., Dunn-Bernstein, M., & Mentis, M. (2008). *Mediatiated learning: teaching, tasks, and tools to unlock cognitive potential* (2th ed.). Thousand Oaks: Corwin Press.

- Mertens, D. M. (1998). *Research methods in education and psychology: Integrating diversity with quantitative & qualitative approaches*. Thousand Oaks. Sage Publications.
- Minuchin, S., & Minuchin, P. (1976). The child in context. In M. Theodore (Ed.), *Cognitive development and epistemology* (pp. 135-153). New York: Academic Press.
- Mouratidis, A., & Michou, A. (2011). Self-determined motivation and social achievement goals in children's emotions. *Educational Psychology*, 31(1), 67-86.
- Murray, C., & Pianta, C. R. (2007). The importance of teacher-student relationships for adolescents with high incidence disabilities. *Theory into Practice*, 46(2), 105-112.
- Myers, S. S., & Pianta, R. C. (2008). Developmental commentary: Individual and contextual influences on student-teacher relationships and children's early problem behaviors. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 37(3), 600-608.
- Nelsen, J., Lott, L., & Glenn, H. S. (2000). *Positive discipline in the classroom: Developing mutual respect, cooperation, and responsibility in your classroom* (3th ed.). Roseville –California: Prima Publishing.
- Nelsen, J., Duffy, R., Escobar, L., Ortolano, K., & Owen-Sohocki, D. (1996). *Positive discipline: A teacher A-Z guide*. USA: Prima Publishing.
- Noddings, N. (1999). Care, justice, and equity. In M. S. Katz; N. Noddings & K. A. Strike (Eds.), *Justice and caring* (pp. 7-19). New York. College Press.
- Nogueira, J. (2011). A questionnaire to assess intermediary leadership in secondary schools. Poster apresentado no 12th European Congress of Psychology (Istambul, Julho de 2011).

- Nucci, L. (1981). Conceptions of Personal Issues: A domain distinct from moral or societal concepts. *Child Development*, 52, 114-121.
- Nucci, L. (2009). *Nice is not enough: Facilitating moral development*. New Jersey: Pearson.
- Pajares, F. (2006). Self-efficacy during childhood and adolescence: Implications for teachers and parents. In F. Pajares & T. Urdan, (Edts.), *Self-efficacy beliefs of adolescents* (pp.339-367). New York: Age Publishing.
- Patterson, S. T., & Texas, R. (2009). The effects of teacher-students small talk on out-of-seat behaviour. *Education and Treatment of Children*, 32(1), 167-174.
- Piaget, J. (1967). *Étude sur la logique de l'enfant* (6th ed.).. Paris: Delachaux et Niestlé.
- Piaget, J. (1976). *Psicologia e pedagogia: A resposta do grande psicólogo aos problemas do ensino*. Rio de Janeiro. Forense Universitária.
- Piaget, J. (1997). *The moral judgment of the child*. New York: Free Press Paperbacks.
- Piaget, J. (2002). *The Psychology of intelligence*. London: Routledge Classics.
- Piaget, J., & Inhelder, B. (1973). *La psychologie de l'enfant*. Paris: Presses universitaires de France.
- Ramírez, F. C. (2001). *La violència en las aulas: Análisis y propuestas de intervención*. Madrid: Ediciones Pirámide.
- Reinke, M. W., Lewis-Palmer, T., & Merrell, K. (2008). The classroom chec-up: A classwide teacher consultation model for increasing praise and decreasing disruptive behaviour. *School Psychology Review*, 3, 315-332.

- Rogers, W. B. (2002). *Classroom behaviour: A practical guide to effective teaching, behaviour management and colleague support*. London: Paul Chapman Publishing.
- Rogers, W. B. (2006). *Cracking the hard class: strategies for managing the hard than average class*. Los Angeles: Sage.
- Rotgans, J. I., & Schmidt, G. H. (2011). Cognitive engagement in the problem-based learning classroom. *Health Science Education*, 16, 465-479.
doi: 10.1007/10459-011-9272-9.
- Ryan, R., & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 54-67.
- Santos, B. S. (1994). *Pela mão de Alice: O social e o político na pós-modernidade* (2th ed.). Porto: Edições Afrontamento.
- Schrader, D. E. (1999). Justice and caring: Process in college students' moral reasoning development. In M. S. Katz, N. Noddings e K. A. Strike (Eds.), *Justice and caring: the search for common ground in education*, (pp.37-55). New York: Teachers College Press.
- Schunk, D. H., & Pajares, F. (2009). Self-efficacy theory. In K. R. Wentzel & A. Wigfield (Eds.), *Handbook of motivation at school* (pp. 36-53). New York: Routledge.
- Silva, P., & Neves, I. (2004). O que leva os alunos a serem (in)disciplinados? Uma análise sociológica centrada em contextos diferenciados de interacção pedagógica. *Revista de Educação*, 22(2), 37- 49.

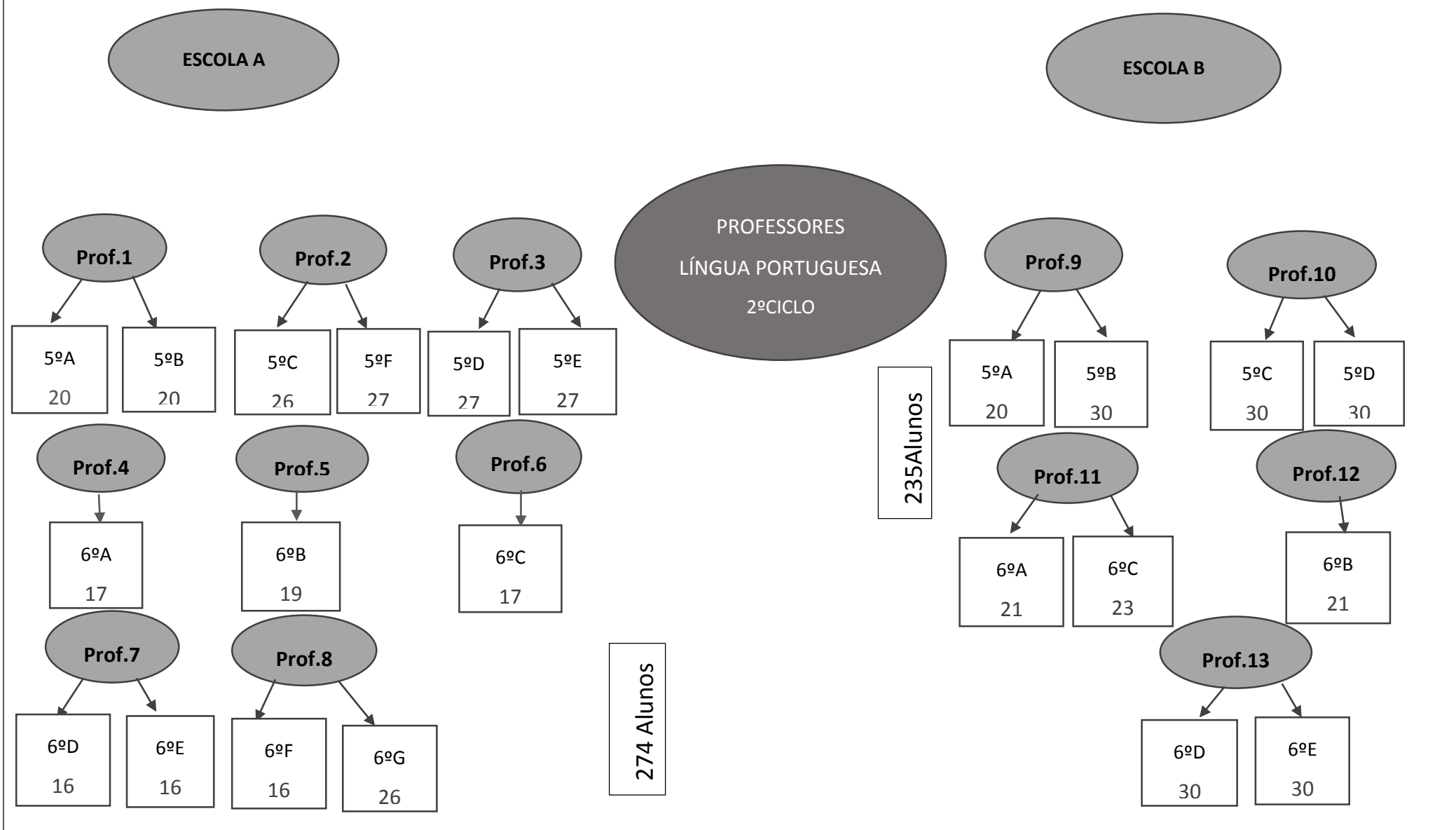
- Siwatu, K. O., & Starker, T. V. (2010). Predicting preservice teachers' self-efficacy to resolve a cultural conflict involving an African American student. *Multicultural Perspectives*, 12, 10-17. doi: 10.1080/15210961003641302.
- Skinner, B. F. (2014). *Science and human behaviour*. Cambridge: B. F. Skinner Foundation.
- Soromenho-Marques, V. (1998). *Razão e progresso na filosofia de Kant*. Lisboa: Edições Calibri.
- Steele, J. P., & Fullagar (2009). Facilitators and outcomes of student engagement in a college setting. *The Journal of Psychology*, 143(1), 5-27.
- Sugai, G. (2007). Promoting behavioral competence in schools: A commentary on exemplary practices. *Psychology in the Schools*, 44(1), 113-118. doi: 10.1002/pits.20210
- Sugai, G., & Horner, H. R. (2009). Responsiveness-to-intervention and school-wide positive behavior supports: Integration of multi-tiered system approaches. *Exceptionality*, 17, 223-237. doi: 10.1080/09362830903235375
- Theobaldo, M. C. (2010). Montaigne e a educação em “nova maneira”. *O que nos faz pensar*, 27, 237-255.
- Thoma, S. J., Rest, J., & Barnett, W. R. (1986). Moral judgment, behavior, decision making, and attitudes. In J. Rest (Ed.), *Moral development: Advances in research and theory* (pp.176-182). New York: Praeger.
- Thomason, A. C., & La Paro, K. M. (2009). Measuring the quality of teacher-child interactions in toddler child care. *Early Education and Development*, 20(2), 285-304.

- Tschannen-Moran, M., & Hoy, A. W. (2001). Teacher efficacy: capturing and elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17, 783-805.
- Tschannen-Moran, M., & Hoy, A. W. (2007). The differential antecedents of self-efficacy beliefs of novice and experienced teachers. *Teaching and Teacher Education*, 23, 944-956.
- Turiel, E. (1994). The development of social-conventional and moral concepts. In B. Puka (Ed.), *Fundamental research in moral development* (pp. 69-103). New York: Gasland Publishing, Inc..
- Watkins, C., & Wagner, P. (1991). *La disciplina escolar: Proposta de trabajo en el marco global del centro*. Barcelona: Ediciones Paidós.
- Wheatley, R. K., West, R. P., Charlton, C. T., Sanders, R. B., Smith, T. G., & Taylor, M. J. (2009). Improving behaviour through differential reinforcement: A praise note system for elementary school students. *Education and Treatment of Children*, 32(4), 551-571.
- Zimmerman, B. J., & Cleary, T. J. (2006). Adolescents' development of personal agency: The role of self-efficacy beliefs and self-regulatory skill. In F. Pajares & T. Urdan (Eds.), *Self-Efficacy Beliefs of Adolescents* (pp. 45-69.). Nova Iorque: Age Publishing.

Anexo 1

- Atribuição de turmas às professoras no início do ano letivo de 2012-2013.

Atribuição de turmas às professoras no início do ano letivo de 2012-2013



Anexo 2

- Caracterização dos alunos por escola e por turma.

Caracterização dos alunos por escola e por turma*

	Turma	Nº Alunos	Idades												Género			
			10	%	11	%	12	%	13	%	14	%	15	%	M	%	F	%
Escola A	5ºA	19 (1 NEE)	12	63,2	3	15,8	3	15,8	1	5,3	-	-	-	-	10	52,6	9	47,4
	5ºB	19 (2 NEE)	12	63,2	5	26,3	1	5,3	-	-	1	5,3	-	-	11	57,9	8	42,1
	5ºC	26	23	88,5	3	11,5	-	-	-	-	-	-	-	-	12	46,2	14	53,8
	5ºD	26	17	65,4	7	26,9	2	7,7	-	-	-	-	-	-	15	57,7	11	42,3
	5ºE	25	18	72,0	3	12,0	4	16,0	-	-	-	-	-	-	17	68,0	8	32
	5ºF	27	14	51,9	9	33,3	2	7,4	1	3,7	-	-	1	3,7	17	63,0	10	37,0
	6ºA	17 (2 NEE)	-	-	11	64,7	4	23,5	1	5,9	1	5,9	-	-	8	47,1	9	52,9
	6ºB	18 (2 NEE)	-	-	16	88,9	2	11,1	-	-	-	-	-	-	8	44,4	10	55,6
	6ºC	17 (2 NEE)	-	-	9	52,9	5	29,4	2	11,8	1	5,9	-	-	8	47,1	9	52,9
	6ºD	16 (3 NEE)	-	-	10	62,5	5	51,3	1	6,2	-	-	-	-	6	37,5	10	62,5
	6ºE	15 (2 NEE)	-	-	9	60,0	6	40,0	-	-	-	-	-	-	8	53,3	7	46,7
	6ºF	16 (2 NEE)	-	-	11	68,8	3	18,8	1	6,2	-	-	1	6,2	10	62,5	6	37,5
	6ºG	25	-	-	21	84,0	3	12,0	-	-	1	4,0	-	-	12	48,0	13	52,0
Totais	13	266	96	36,1	117	44,0	40	15,0	7	2,6	4	1,5	2	0,8	142	53,4	124	46,6

*Com base nos dados das listas dos alunos por turma, do ano letivo de 2012-2013, cedidas pelas escolas, descontados os alunos transferidos para outras escolas, antes da avaliação pré-teste, e os alunos que faltaram no dia do preenchimento do questionário na avaliação pré-teste.

	Turma	Nº Alunos	Idades												Género			
			10	%	11	%	12	%	13	%	14	%	15	%	M	%	F	%
Escola B	5ºA	20 (2 NEE)	14	70,0	2	10,0	3	15,0	1	5,0	-	-	-	-	11	55,0	9	45,0
	5ºB	30	24	80,0	4	13,3	2	6,7	-	-	-	-	-	-	17	56,7	13	43,3
	5ºC	30	26	86,7	1	3,3	3	10,0	-	-	-	-	-	-	19	63,3	11	36,7
	5ºD	26	17	65,4	2	7,7	5	19,2	-	-	2	7,7	-	-	14	53,8	12	46,2
	6ºA	20 (2 NEE)	-	-	11	55,0	6	30,0	1	5,0	1	5,0	1	5,0	13	65,0	7	35,0
	6ºB	19 (2 NEE)	-	-	15	79,0	2	10,5	2	10,5	-	-	-	-	9	47,4	10	52,6
	6ºC	20 (2 NEE)	-	-	11	55,0	3	15,0	4	20,0	2	10,0	-	-	12	60,0	8	40,0
	6ºD	30	-	-	23	76,7	4	13,3	2	6,7	1	3,3	-	-	16	53,3	14	46,7
	6ºE	28	1	3,6	20	71,4	4	14,3	1	3,6	1	3,6	1	3,6	15	53,6	13	46,4
Totais	9	223	82	36,8	89	39,9	32	14,3	11	4,9	7	3,1	2	0,9	126	56,5	97	43,5

Anexo 3

- Carta aos diretores das escolas.

Exmo. Senhor Diretor

Encontro-me a frequentar o Curso de Doutoramento em Ciências de Educação, promovido pela Universidade Nova de Lisboa e o Instituto Superior de Psicologia Aplicada.

O projeto de investigação tem como preocupação e problema a indisciplina na sala de aula. Nos últimos anos, as escolas e os professores têm-se debatido, com maior frequência e maior gravidade, com problemas de indisciplina que causam conflitos interpessoais, interrupção no processo educativo dos alunos e professores menos confiantes. O método de disciplina normalmente utilizado nas escolas, com base numa cultura de punição ou de recompensa, tem-se tornado ineficaz na alteração dos comportamentos dos alunos.

Vivemos hoje um tempo de grandes mudanças e de incertezas e, por isso, necessitamos, também no campo da educação, explorar novos cenários alternativos e compreender os seus benefícios e impactos. Para isso, os educadores e administradores das escolas têm que olhar mais longe e descobrir e imaginar outras soluções adaptativas, com diferentes formas de atuação pelos diferentes atores – professores/alunos/administradores/pais, que se convertam em novos modelos alternativos de disciplina na escola e que tragam maior confiança aos intervenientes.

Tendo como pano de fundo as incertezas e a conflitualidade que tem originado o modelo de disciplina hoje ainda fortemente implantado nas nossas escolas, do castigo ou recompensa, e a vontade de explorar os efeitos de novos modelos alternativos, com resultados noutros países, o estudo tem como objetivo compreender se uma nova solução alternativa – “*disciplina com dignidade*”, aplicada a um conjunto de dois grupos de professores, de duas escolas, a lecionarem a disciplina de Língua Portuguesa, no 2º ciclo, com um programa de intervenção específico, durante o ano letivo de 2012/2013, que tem como finalidade o desenvolvimento cognitivo, social e emocional dos alunos e a autorresponsabilização pelos comportamentos, tem efeitos no clima relacional da sala de aula e no envolvimento académico dos alunos.

Os professores terão uma formação de 30 horas presenciais e serão sujeitos a 4 avaliações, ao longo do ano letivo, por questionários e por observações em sala de aula. Os alunos serão também sujeitos, ao mesmo tempo dos professores, a avaliação por questionário.

A investigação tem como propósito avaliar a eficácia da intervenção do programa no clima da sala de aula, na autodisciplina dos alunos, no envolvimento cognitivo, comportamental e emocional dos alunos nas atividades académicas e na confiança dos professores nas suas capacidades.

Para que seja possível a Direção do Agrupamento perceber a dimensão da investigação, os procedimentos e os ganhos que a escola e parte do corpo docente poderão ter com este projeto de investigação, venho propor uma reunião.

Com os melhores cumprimentos

Celina Moura Arroz

Professora de História do 3º ciclo no Agrupamento Vertical de Escolas de Sines

Nota: O plano do projeto de investigação, apresentado acima aos diretores das duas escolas, em junho de 2011, sofreu alterações, não sendo possível realizar-se as 4 avaliações (pré, após e follow up), como inicialmente previsto, mas 2 avaliações (pré e após a aplicação do programa de formação).

Anexo 4

- Documento sobre o projeto de investigação, entregue aos elementos do conselho pedagógico da escola B, no final do ano letivo de 2011-2012.

Documento sobre o projeto de investigação entregue aos elementos do conselho pedagógico da escola B no final do ano letivo de 2011-2012

Projeto de investigação

Autodisciplina na sala de aula: Alunos mais envolvidos e professores mais confiantes?

Celina Arroz

Hoje mais do que nunca os educadores precisam tornar-se investigadores. É na investigação que reside a chave para melhor compreendermos os fenómenos cada vez mais complexos da educação. Tenho esperança de que a investigação que se alimenta da reflexividade sobre o que se fez e sobre o que se está a fazer tenha um papel mais presente nas nossas escolas.

Celina Arroiz

O projeto de investigação tem como preocupação e problema a indisciplina na sala de aula.

Nos últimos anos, as escolas e os professores têm-se debatido, com maior frequência e maior gravidade, com problemas de indisciplina que causam conflitos interpessoais, disrupção no processo educativo dos alunos e professores menos confiantes. O método de disciplina normalmente utilizado nas escolas, com base numa cultura de punição ou de recompensa, tem-se tornado ineficaz na alteração dos comportamentos dos alunos.

Vivemos hoje um tempo de grandes mudanças e de incertezas e, por isso, necessitamos, também no campo da educação, explorar novos cenários alternativos e compreender os seus benefícios e impactos. Para isso, os educadores e administradores das escolas têm que olhar mais longe e descobrir e imaginar outras soluções adaptativas, com diferentes formas de atuação dos diferentes atores – professores/alunos/administradores/pais, que se convertam em novos modelos alternativos de disciplina na escola e que tragam maior confiança aos intervenientes.

Tendo como pano de fundo as incertezas e a conflitualidade que tem originado o modelo de disciplina hoje ainda fortemente implantado nas nossas escolas e a vontade de explorar os efeitos de novos modelos alternativos, com resultados noutros países, o estudo tem como objetivo compreender se uma nova solução alternativa – “*disciplina com dignidade e*

autodisciplina”, aplicada a um conjunto de dois grupos de professores, de duas escolas, a lecionarem a disciplina de Língua Portuguesa, no 2º ciclo, com um programa de intervenção específico, durante o ano letivo de 2012/2013, que tem como finalidade o desenvolvimento cognitivo, social e emocional dos alunos e a autorresponsabilização pelos comportamentos, tem efeitos no clima relacional da sala de aula, na autodisciplina, no envolvimento académico dos alunos e na confiança dos professores.

O programa de intervenção é aplicado durante um período de 2 a 3 meses aos dois grupos de professores, em tempos diferentes, e depois da intervenção irão ser acompanhados individualmente e em grupo durante mais dois meses.

Os professores terão uma formação de 25/30 horas presenciais e serão sujeitos a 4 avaliações, ao longo do ano letivo, através de questionários e por observações em sala de aula. Os alunos serão também sujeitos, ao mesmo tempo dos professores, a avaliação.

Celina Arroz

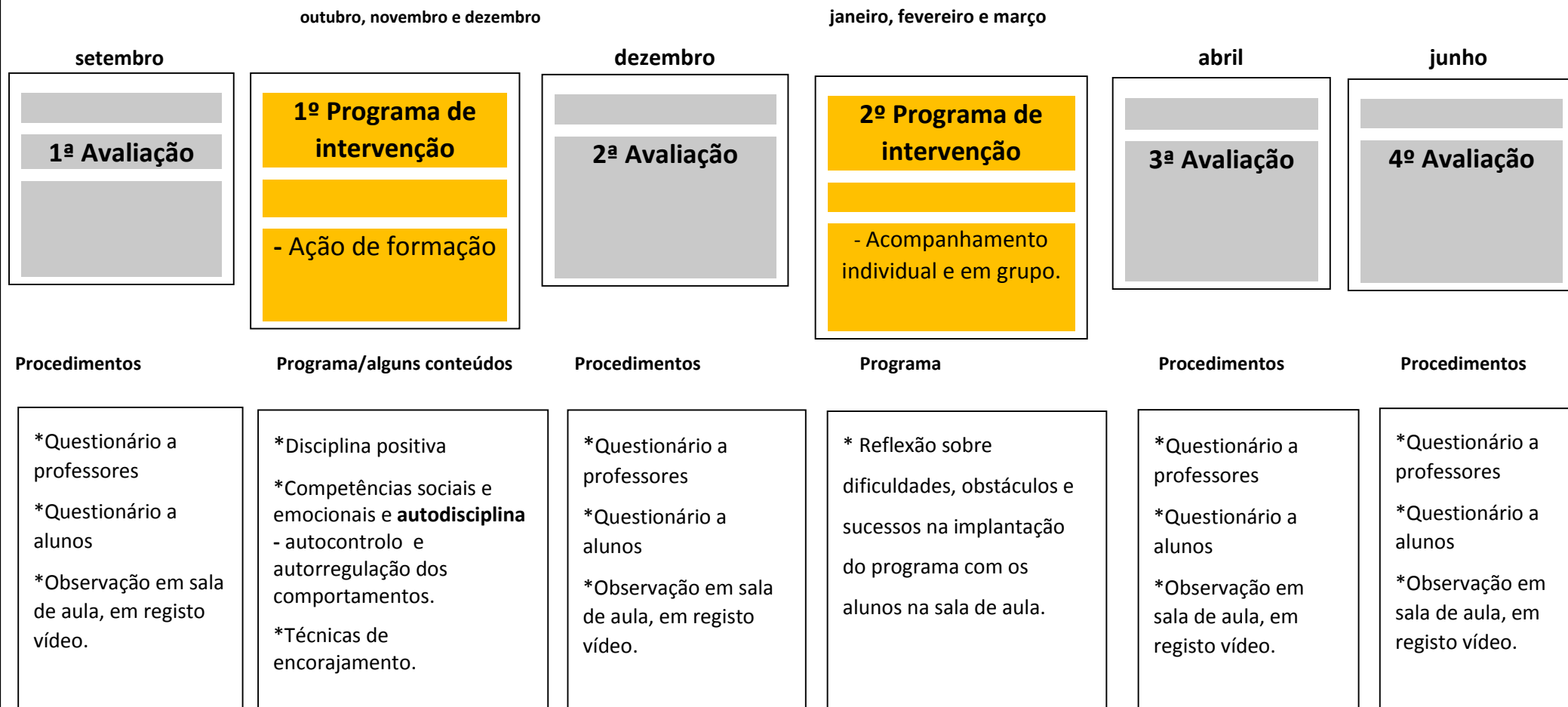
18 de abril de 2012

Anexo 5

- Documento sobre o projeto de investigação, entregue às professoras de Língua Portuguesa do 2º ciclo das duas escolas, no final do ano letivo de 2011-2012.

Projeto de investigação - Professores de Língua Portuguesa do 2º ciclo

Final do ano letivo de 2011-2012



Nota: O projeto teve 2 momentos de avaliação - Pré-teste e Pós-teste - porque viu-se posteriormente que era impossível fazer 4 avaliações.

Anexo 6

- Esclarecimento sobre o projeto de investigação aos encarregados de educação dos alunos de algumas turmas da escola A, em setembro do ano letivo de 2012-2013, lido em reunião pelo diretor de turma.

Aos Encarregados de Educação

O projeto de investigação sobre *autodisciplina na sala de aula* insere-se num estudo, no âmbito de um Curso de Doutoramento em Ciências da Educação, da Universidade Nova de Lisboa e Instituto Superior de Psicologia Aplicada, realizado pela professora Celina Arroz, professora de História, efetiva da Escola Básica Vasco da Gama de Sines.

A professora Celina Arroz há 10 anos que se dedica ao estudo sobre resolução de conflitos e da indisciplina na sala de aula e tem apoiado escolas, quer pela formação a professores e assistentes operacionais, quer pelo aconselhamento. Celina Arroz tem artigos publicados (Revista Psicológica, da Universidade de Coimbra) e há muito que é formadora no Centro de Formação da Associação de Escolas do Alentejo Litoral.

O projeto de investigação que irá decorrer neste escola, durante este ano letivo, envolve todos os professores da disciplina de Língua Portuguesa, a lecionarem o 2ºciclo, e seus respetivos alunos. Os professores terão uma intervenção com formação específica para implementarem novas técnicas e estratégias com os alunos.

Com o estudo pretende-se perceber as dificuldades que os professores encontram na implementação de um clima de sala de aula positivo e no desenvolvimento de capacidades sociais e emocionais e da autodisciplina nos alunos (como a autorresponsabilização e o autocontrolo de emoções), se os alunos são mais autodisciplinados e se envolvem mais nas atividades da sala de aula.

Os professores e os alunos vão ser avaliados em 4 momentos, ao longo do ano letivo (em setembro/outubro, janeiro, abril e junho). Serão avaliados com questionários e com observação de aulas. As observações serão feitas através de filmagem/vídeo pela investigadora ou por outra pessoa da sua confiança (nas situações em que o seu horário na Escola onde exerce não o possibilite). Todas as filmagens serão confidenciais e destruídas pelos professores e a investigadora, no final do estudo.

Celina Arroz

Setembro de 2012

Anexo 7

- Autorização dos encarregados de educação sobre a participação dos seus educandos no projeto de investigação.

Exmo(a) Senhor(a)

Encarregado(a) de Educação

A Escola do seu educando vai participar durante o ano letivo de 2012/2013 num projeto de investigação, com a colaboração da direção da escola e dos professores de Língua Portuguesa do 2º ciclo, e tem como objetivo contribuir para uma melhor disciplina dos alunos na sala de aula.

Além dos professores, os alunos vão contribuir também no projeto, respondendo a questionários sobre as aulas de Língua Portuguesa, em 4 momentos, durante o ano letivo. Algumas turmas vão ser filmadas, em algumas aulas na Disciplina de Língua Portuguesa, durante o ano letivo.

Para a participação do seu educando neste projeto precisamos da sua autorização como Encarregado(a) de Educação.

Nome do aluno(a) _____ Ano: ____ Turma: ____

⇒ Para o seu ou não consentimento basta colocar um X numa das frases abaixo indicadas:

☐ **Autorizo** que o meu educando colabore no projeto (preenchimento de **questionário** e **que participe em algumas aulas filmadas na disciplina de Língua Portuguesa**, ao longo do ano letivo de 2012/2013).

☐ **Não autorizo** que o meu educando colabore no projeto (preenchimento de **questionário** e **que participe em algumas aulas filmadas na disciplina de Língua Portuguesa**, ao longo do ano letivo de 2012/2013).

Muito obrigada pela sua colaboração

A responsável pelo projeto na Escola

Celina Arroz

Assinatura do(a) Encarregado de Educação _____

Anexo 8

- Levantamento dos alunos, por professora e por turma, que não foram autorizados pelos encarregados de educação a serem filmados aquando das observações de aulas em registo vídeo.

Levantamento dos alunos, por professora e por turma, que não foram autorizados pelos encarregados de educação para serem filmados aquando da observação de aulas em registo vídeo.

Escola	Nº Professor	Turmas	Nº de Alunos/turma	Nº de Alunos não autorizados
Escola A	Nº1	5ºA	20 Alunos	4 Alunos
		5ºB	20 Alunos	1 Aluno
	Nº2	5ºC	26 Alunos	1 Aluno
		5ºF	2 7 Alunos	2 Alunos
	Nº3	5ºE	27 Alunos	16 Alunos *
		5ºF	27 Alunos	0 Alunos
	Nº4	6ºA	17 Alunos	5 Alunos
	Nº5	6ºB	19 Alunos	0 Alunos
Escola B	Nº9	6ºC	17 Alunos	8 Alunos *
		6ºD	16 Alunos	1 Aluno
	Nº7	6ºE	16 Alunos	1 Aluno
		6ºF	16 Alunos	5 Alunos
	Nº8	6ºG	26 Alunos	1 Aluno
	Nº10	5ºA	20 Alunos	0 Alunos
		5ºB	30 Alunos	0 Alunos
Escola B	Nº11	5ºC	30 Alunos	0 Alunos
		5ºD	30 Alunos	2 Alunos
	Nº12	6ºA	21 Alunos	0 Alunos
		6ºC	23 Alunos	0 Alunos
	Nº13	6ºB	21 Alunos	4 Alunos
Escola B	Nº13	6ºD	30 Alunos	0 Alunos
		6ºE	30 Alunos	1 Aluno

*Todos os alunos das duas turmas não foram filmados, por decisão do diretor da escola, filmando-se somente a professora e registo de som.

Anexo 9

- Cronograma do projeto de investigação.

Cronograma do projeto da investigação

Datas	2012						2013										
	Abr.	Mai.	Set.	Out.	Nov.	Dez.	Jan.	Fev.	Mar.	Abr.	Mai.	Jun.					
Atividades																	
Autorização institucional																	
Esclarecimento aos professores																	
Autorização dos E.E/pais																	
Esclarecimento aos alunos																	
Avaliação Pré e pós-teste																	
Observação aulas/registo vídeo																	
Sessões de formação																	
Intervenção na sala de aula																	
Análise das aulas filmadas																	
Entrega de relatório-prof.																	
<div>PROFESSORES E ALUNOS</div> <div>Língua Portuguesa – 2ºciclo</div>						<div>Pré-Teste</div> <div>. Questionários</div> <div>. Observação de aulas em registo vídeo</div>						<div>Pós-Teste</div> <div>. Questionários</div> <div>. Observação de aulas em registo vídeo.</div>					

Anexo 10

- Plano do programa de formação.

PLANO DO PROGRAMA DA FORMAÇÃO

Tema: Autodisciplina na Sala de Aula
Participantes: Professores de Língua Portuguesa (2ºciclo)
Duração: 25 horas presenciais e 25 horas de trabalho autónomo.
Creditação: (1 crédito) - Centro de Formação da Associação de Escolas do Alentejo Litoral.

Sumário sobre o tema	<p>Os professores confrontam-se, no território educativo da sala de aula, com problemas no ensino-aprendizagem, devido a comportamentos de indisciplina dos alunos. E o método de disciplina normalmente utilizado nas escolas, com base numa cultura de punição ou de recompensa, tem-se tornado ineficaz na alteração dos comportamentos dos alunos na sala de aula.</p> <p>A capacidade do papel do professor, como modelo e como incentivador do pensamento cognitivo, social e emocional dos alunos, só aumentará pelo clima positivo na sala de aula e pelo desenvolvimento da autodisciplina dos alunos. A relação pedagógica de bem-estar entre professor-aluno e aluno-aluno só pode ser eficaz quando o professor proporciona a criação de um ambiente com dignidade e é capaz de organizar atividades que facilitem a promoção social e emocional dos alunos. Só deste modo consegue acreditar mais em si próprio, desenvolvendo uma maior autoeficácia.</p>
Eixos estruturantes	<p>1. <i>Clima de sala de aula positivo/com dignidade</i> <i>Conteúdos</i> - Causas da indisciplina; disciplina “tolerância zero”/ disciplina positiva; contrato social de turma; o elogio oportuno, vocabulário de otimismo; diferenças: pontos fortes e fracos; rotinas de comportamentos; gestão dos comportamentos dos alunos; expressões de sentimentos.</p> <p>2. <i>Autodisciplina nos alunos</i> <i>Conteúdos</i> - Conflitos e resolução de uma forma pacífica; conceito e desenvolvimento da autodisciplina; encorajamento perante os obstáculos; emoções e autocontrolo.</p>
Objetivos gerais	<p>Que os professores sejam capazes de:</p> <p>1. Implementar um clima de sala de aula com base em relações positivas entre aluno-aluno e professor-aluno, principal patamar para uma efetiva aprendizagem social e emocional de sucesso; construir um contrato social de turma onde se inscrevam um conjunto de valores, de regras para alunos e professor e de consequências, em cooperação com os alunos; elogiar oportunamente os alunos, com discursos diversificados, quando mostram desempenhos sociais e académicos positivos; compreender as necessidades ou sentimentos dos alunos através das expressões faciais; utilizar regularmente o discurso otimista e promove-lo nos alunos; desenvolver a escuta ativa na gestão de comportamentos ocorridas na sala de aula. 2.- Capacitar os alunos na resolução de conflitos por uma forma pacífica; Introduzir estratégias e técnicas específicas, em articulação com os conteúdos do programa da disciplina de Língua Portuguesa, para promoção da aprendizagem social e da autodisciplina; tomar decisões conjuntas sobre problemas da sala de aula com os alunos; desenvolver o autocontrolo de emoções nos alunos.</p>

DESENVOLVIMENTO DOS EIXOS ESTRUTURANTES

Eixo	Conteúdos	Competências	Experiências de capacitação	Sessões
1- Clima de sala de aula positivo/com dignidade	<p>-Relação pedagógica com base numa disciplina positiva e/ou com dignidade.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Retrato do professor - Indisciplina na sala de aula - Método de disciplina “<i>tolerância zero</i>” e o modelo de disciplina com dignidade - Contrato social de turma - Valores, regras e consequências. 	<ul style="list-style-type: none"> - Auto refletir sobre o que é ou deve ser um professor. -Definir (in) disciplina. - Identificar causas da indisciplina. - Distinguir a disciplina baseada no castigo e recompensa e a autodisciplina. <p>Definir clima de sala de aula, autodisciplina e envolvimento acadêmico dos alunos.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Distinguir as diferenças pedagógicas entre os dois modelos e as consequências para os alunos e professor. - Reconhecer que a atitude positiva do professor, a naturalidade e o tratar com dignidade o aluno como pessoa faz a diferença. - Estabelecer e reforçar regras claras para alunos e professor, com base em valores e consequências para os comportamentos, em negociação com a turma. - Identificar valores, regras apropriadas para a sala de aula com os alunos e consequências pelo não respeito pela regra. 	<ul style="list-style-type: none"> •Construção de um retrato de um professor que será exposto em todas as sessões e os professores poderão acrescentar ou retirar palavras ou frases que escreveram. •Definição do conceito no grupo. • Identificação das causas exteriores e causas interiores à escola. • Definição dos conceitos no grupo e projeção de definições de autores. •Visualização e discussão de dois filmes/vídeo sobre o modelo de disciplina baseado no castigo/recompensa e o modelo baseado na disciplina positiva/com dignidade. • Analisar formas de falar para com os alunos em duas realidades de sala de aula: autoritária e positiva/com dignidade. •Definição dos conceitos -valor, regra e consequência. •Análise de exemplos de valores/regras/consequências para a sala de aula. •Construção, em grupo, de um contrato social de turma (valores/regras e consequências). 	<p>Sessões de 3 e de 4 horas Previsão de 7 sessões</p> <p>25 Horas presenciais</p>

Nota: Além dos conteúdos programa específico, a partir da 2ª sessão era reservado tempo para os professores visualizarem e discutirem momentos das filmagens das suas aulas, selecionados e considerados por si em aspetos mais negativos e mais positivos.

Eixo	Conteúdos	Competências	Experiências de capacitação	Sessões
1- Clima de sala de aula positivo/com dignidade	<ul style="list-style-type: none"> - Rotinas de comportamentos na sala de aula. - O elogio - A diferença: pontos fortes e pontos fracos - Expressões de sentimentos e a importância na relação com o outro. - Vocabulário de otimismo - Gestão dos comportamentos dos alunos na sala de aula - Assertividade e escuta ativa, como prevenção dos problemas de comportamento dos alunos. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Identificar os benefícios para o clima da sala de aula e para o desenvolvimento dos alunos da aplicação de rotinas de comportamentos. ▪ Reforçar os alunos pelos comportamentos apropriados. - Reconhecer que todos os alunos têm pontos fortes e pontos fracos. ▪ Identificar os sentimentos dos alunos pelas expressões faciais. - Reconhecer as consequências positivas de desenvolver nos alunos discursos positivos. ▪ Ser assertivo e praticar a escuta ativa com os alunos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Reflexão a partir de uma imagem – regar uma planta todos os dias por uma pessoa. • Reflexão sobre tipos de rotinas que os alunos devem ter na sala de aula; como aplicar; utilidade para o crescimento responsável e autónomo dos alunos. • Simulação de situações de desempenho de alunos e elogios do professor. • Análise e discussão de exemplos de expressões e de elogios positivos de professores sobre o desempenho dos alunos/ versus negativos. • Exercícios, em grupo, sobre pontos fortes e pontos fracos em animais. • Análise de expressões de sentimentos e reflexão sobre a sua importância para o clima da sala de aula. • Reflexão sobre exemplos de frases otimistas a implementar na sala de aula. • Identificação de atitudes e de comportamentos do professor mais ou menos assertivos para com os alunos. • Exercícios sobre escuta ativa. • Resolução de uma situação de gestão de comportamentos dos alunos em contexto de sala de aula 	

Eixo	Conteúdos	Competências	Experiências de capacitação	Sessões
2- Competências sociais e emocionais e de autodisciplina	<p>- Conflito e como resolver:</p> <ul style="list-style-type: none"> . Noção de conflito . Elementos de um conflito . Origens dos conflitos . Tipos de conflitos . Processo de mediação na resolução do conflito . Papel do mediador . Habilidades sociais em situação de conflito. <p>- Desenvolvimento da autodisciplina</p> <p>- O encorajamento</p> <p>- Emoções e autocontrolo</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Identificar num conflito os seus elementos, a origem e o tipo de conflito ▪ Resolver os conflitos de uma forma cooperativa e pacífica pelo processo da mediação. ▪ Agir com competência, através de algumas habilidades sociais, numa situação de conflito. ▪ Criar oportunidades estratégicas e atividades, se possível em articulação com o programa da disciplina, que proporcionem o desenvolvimento da autodisciplina nos alunos. ▪ Aplicar técnicas específicas para encorajar os alunos pelo desempenho social, moral e académico. - Controlar as emoções como professor e desenvolver nos alunos o autocontrolo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Discussão sobre conceitos • Análise de situações de conflito • Visualização e análise de processos de mediação • Roleplaying sobre mediação de conflitos. • Simulação de aulas com resolução de diversas situações/problema, que envolvam sentimentos e comportamentos sociais e morais das pessoas. • Análise de possibilidades de oportunidades na disciplina de L. Portuguesa para promover a autodisciplina. • Reflexão sobre a importância dos Meetings na sala de aula para resolução de problemas e tomada de decisões. • Análise de técnicas de encorajamento. • Exercícios sobre emoções e autocontrolo 	

Bibliografia de referência

Bear, G. G. (2010). *School discipline and self-discipline: A practical guide to promoting prosocial student behavior*. New York: The Guilford Press.

Curwin, R. L., Mendler, A. N., & Mendler, B. D. (2008). *Discipline with dignity: New challenges, new solutions*. Virginia, USA. Association for Supervision and Curriculum Development.

Mendler, A. N. (2005). *More what do I do when...?: Powerful strategies to promote positive behavior*. Bloomington. Solution Tree Press.

Nelsen, J., Lott, L., & Glenn, H. S. (2000). *Positive discipline in the classroom: Developing mutual respect, cooperation, and responsibility in your classroom*. 3ªed. Roseville- Califórnia: Prima Publishing.

Noddings, N. (1999). Care, justice, and equity. In M. S. Katz, N. Noddings, & K. A. Strike (Eds.), *Justice and caring: The search for common ground in education* (pp.7-19). New York: Teachers College Press.

Rogers, C. (2009). *Tornar-se pessoa*. Lisboa: Padrões Culturais Editora.

Rogers, W. A. (2002). *Classroom behaviour: A practical guide to effective teaching, behaviour management and colleague suport*. London: Sage.

Sprinthall, N. & Sprinthall, R. (1990). *Psicologia Educacional: uma abordagem de desenvolvimento*. Lisboa: Megraw-Hill

Anexo 11

- Grelha de registo das professoras sobre a visualização das suas aulas observadas em registo vídeo, na avaliação pré-teste.

Grelha de registo das professoras sobre a visualização das suas aulas observadas em registo vídeo, na avaliação pré-teste

Escola nº: ____

Registo do código da Professora: _____ Aula nº 1 ☐ Aula nº 2 ☒ (colocar um X no nº da aula filmada) Data ____/____/____

<p>Situações que foram eficazes na sala de aula (da professora e dos alunos): →</p> <ul style="list-style-type: none"> - Gestão dos comportamentos dos alunos pela professora. - Disciplina/indisciplina/controlo dos alunos. - Clima de respeito na sala de aula (as regras estabelecidas, o respeito pelos colega e professora, o respeito, a justiça da professora pelos alunos, o encorajamento dado pela professora aos alunos de que são capazes) - Envolvimento (empenho, gosto, participação, iniciativa) dos alunos nas atividades. - Momento(s) de maior confiança da professora em alguma parte da aula. 	<p>Registrar o início e o final em minutos e segundos de cada situação que escolher e dar nome à situação (tem a ver com quê?).</p>	<p>Registrar aqui:</p>	<p>Situações que não foram eficazes na sala de aula (da professora e dos alunos): →</p> <ul style="list-style-type: none"> - Gestão dos comportamentos dos alunos pela professora. - Disciplina/indisciplina dos alunos. - Clima de respeito na sala de aula (as regras estabelecidas, o respeito pelos colega e professora, o respeito, a justiça da professora pelos alunos, o encorajamento dado pela professora aos alunos de que são capazes) - Envolvimento (empenho, gosto, participação, iniciativa) dos alunos nas atividades. - Momento(s) de falta ou de menos confiança da professora em alguma parte da aula. 	<p>Registrar o início e o final em minutos e segundos de cada situação que escolher e dar nome à situação (tem a ver com quê?).</p>	<p>Registrar aqui:</p>
---	---	-------------------------------	--	---	-------------------------------

Nota: a) A professora escolhe os momentos da aula que considere mais importantes (positivos/eficazes e negativos/menos eficazes).

b) Por favor, no registo utilize letra 9 ou 10 para caber numa só folha.

- Identificação dos professores observadores.

Identificação dos professores observadores

Observador	Anos de serviço	Condição profissional do observador			Ciclo de Ensino e disciplina que leciona/ou lecionou	
		A lecionar	Outra Ocupação na escola	Na reforma	Ciclo de E.	Disciplina
01	35			X	1ºciclo	
02	7	X			2º e 3ºciclo	Língua Portuguesa
03	18	X			3ºciclo	Físico-Química
04	13	X			3ºciclo	Educação Física
05	15		Biblioteca Escolar		3ºciclo	Físico-Química
06	20	X			2ºciclo	Matemática
07	36			X Ex-diretora de um centro de formação/professores	1ºciclo	
08	35			X Diretora de um centro de estudos	1ºciclo	
09	22	X			2ºciclo	História e Geografia de Portugal
10	13	X			3ºciclo	Ciências Naturais
11	16	X			1ºciclo	
12	24	X			2º e 3º ciclo	Educação Moral Católica e Religiosa
13	32			X Diretora de um centro de estudos	1ºciclo	
14	27		Biblioteca Escolar		2ºciclo	Ciências Naturais
15	20	X			2ºciclo	Educação Tecnológica e Visual
16	27	X			2ºciclo	Educação Tecnológica e Visual
17		X			3ºciclo	Educação Visual

Observador	Anos de serviço	Condição profissional do observador (colocar X)			Ciclo de Ensino e disciplina que leciona/ou lecionou	
		A lecionar	Ocupação na escola	Na reforma	Ciclo de E.	Disciplina
18	18	X			2º e 3ºciclo	Professora de Educação Especial
19	30	X			2º e 3ºciclo	Professora de Educação Especial
20	25	X			2º e 3ºciclo	Professora de Educação Especial
21	18	X			2º e 3ºciclo	Professora de Educação Especial

Anexo 13

- Guião orientador dos professores observadores.

Guião orientador para o professor observador

1. As aulas filmadas têm aproximadamente 40 minutos.
2. Os CDs têm os seguintes registos: código do professor; nº da aula filmada; data da filmagem; turma filmada, nº da escola. **São estes dados que o observador tem que registar no cabeçalho da grelha do relatório para cada aula analisada.**
3. Antes de iniciar a visualização pede-se que compreenda as definições que estão na 3ª página, sobre clima de sala de aula, autodisciplina e envolvimento dos alunos nas tarefas académicas para que os seus olhos observem com um sentido mais científico e não do senso comum.
4. Antes da visualização da aula o observador deve também ler os itens da grelha do relatório para estar mais desperto para os comportamentos a observar.
5. A análise do registo vídeo implica olhar primeiro, como se fosse a 1ª leitura de uma página de informação escrita. Só depois, numa 2ª fase, o observador deve começar a estar mais atento para opinar sobre os comportamentos observados na sala de aula.
6. Seria importante que após o preenchimento da grelha do relatório revisse mais uma vez o vídeo, ou partes, em caso de dúvidas, para verificar se concorda com as suas opiniões registadas.
7. Há duas turmas que não puderam ser totalmente filmadas, por causa da não autorização de alguns pais. Basicamente têm a gravação da aula, o que se passa dentro da aula, através do som e a filmagem de parte do professor, mas não há visualização dos alunos. Esta situação torna mais difícil a sua tarefa, caso lhe chegue às mãos. Mas por favor faça um esforço e o que não conseguir mesmo opte por colocar 0 (não se observa) e coloque uma nota no fim do relatório, se achar necessário.
8. Em algumas filmagens vê-se, por descuido de quem está a filmar, alguns alunos que depois não aparecem mais que normalmente estão na fila junto

à porta, pois não tiveram autorização dos pais para serem filmados. Por isso, não esteja desperto para estas situações “fugazes”.

Esta situação é resultado de ser uma amadora a filmar, por isso as minhas desculpas.

9. O observador não pode partilhar os dados do CD e da sua observação com ninguém, mesmo com as pessoas da sua casa. Toda esta informação é confidencial. **Por isso, assinou o contrato de responsabilização.**

10. Lembre-se de que não pode perder o CD.

11- Quando tiver tudo pronto coloque o CD no envelope da entrega, juntamente com a grelha do relatório preenchida.

Envia um e-mail a dizer que está a tarefa pronta para combinarmos o lugar da entrega e receber outro CD.

Obrigada pela sua participação,

Confio em si,

Por isso o(a) convidei para esta tarefa de um projeto de investigação.

Definições das três dimensões (I parte, II parte e III parte) do relatório que irá observar/analisar nas aulas filmadas

Clima de Sala de Aula

Relações alunos-professor; relações aluno-aluno; justiça das regras da sala de aula; clareza sobre expectativas sobre as regras; técnicas de gestão de comportamentos dos alunos utilizadas pelo professor (Mendler, 2005)

Autodisciplina

Desenvolvimento de cognições dos alunos, emoções e comportamentos associados com autocontrolo, autorregulação, autonomia e responsabilidade social e moral. Autodisciplina refere-se a alunos que decidem e escolhem que ações tomar, assumindo a responsabilidade pelas suas ações (Bear, 2010).

Envolvimento dos alunos nas atividades académicas na sala de aula

Comportamental - *cumprimento das regras na sala de aula, prestam atenção ao que o professor diz ou os colegas;*

Cognitivo - *tentar fazer o melhor sobre a tarefa/respostas, colocam questões, solicitam ajuda ao professor, discutem sobre as questões colocadas pelo professor, cumprem o tempo da tarefa;*

Emocional - *mostram entusiasmo pela discussão sobre a tarefa, querendo participar autonomamente (Linnenbrink e Pintrich, 2003).*

Anexo 14

- Contrato de responsabilidade do professor observador.

Contrato de responsabilidade do professor observador

O professor obriga-se a respeitar o sigilo sobre os documentos - vídeo e relatório escrito -, enquanto estiver na sua posse e não transmitir a informação a alguém como esteve implicado na análise de aulas filmadas de colegas de outras escolas.

Nome do Observador(a)	Assinatura do observador
Profº	

Data: ____/____/____

Anexo 15

- Distribuição pelos professores observadores das aulas observadas em registo vídeo.

Distribuição pelos professores observadores das aulas observadas em registo vídeo

Escola	Turma	Pré-teste				Pós-teste			
		1ª Aula observada		2ª Aula observada		1ª Aula observada		2ª Aula observada	
		1ª Análise	2ª Análise	1ª Análise	2ª Análise	1ª Análise	2ª Análise	1ª Análise	2ª Análise
A	5º A	Observador 8	Observador 11	Observador 3	Observador 5	Observador 17	Observador 20	Observador 13	Observador 16
A	5º B	Obs. 9	Obs. 8	*		Obs. 12	Obs. 17	Obs. 7	Obs. 4
A	5º C	Obs. 10	Obs. 9	Obs. 6	Obs. 19	Obs. 21	Obs. 17	Obs. 4	Obs. 16
A	5º D	Obs. 16	Obs. 18	Obs. 10	Obs. 21	Obs. 2	Obs. 20	Obs. 15	Obs. 16
A	5º E	Obs. 13	Obs. 1	Obs. 6	Obs. 7	Obs. 14	Obs. 19	Obs. 9	Obs. 21
A	5º F	Obs. 9	Obs. 17	Obs. 3	Obs. 16	Obs. 2	Obs. 15	Obs. 6	Obs. 11
A	6º A	Obs. 4	Obs. 8	Obs. 17	Obs. 11	Obs. 8	Obs. 20	Obs. 18	Obs. 15
A	6º B	Obs. 7	Obs. 15	Obs. 5	Obs. 6	Obs. 20	Obs. 18	Obs. 2	Obs. 13
A	6º C	Obs. 5	Obs. 17	Obs. 12	Obs. 14	Obs. 20	Obs. 3	Obs. 16	Obs. 10
A	6º D	Obs. 10	Obs. 20	Obs. 2	Obs. 13	Obs. 3	Obs. 15	Obs. 18	Obs. 16
A	6º E	-----	-----	-----	-----**	Obs. 2	Obs. 6	Obs. 9	Obs. 8

* Aula observada e registada pela investigadora; ** As duas aulas não foram filmadas por razões apresentadas nas limitações do relatório.

Ano de 2013

Distribuição dos registos em CD para análise das aulas observadas

Escola	Turma	Pré-teste				Pós-teste			
		1ª Aula observada		2ª Aula observada		1ª Aula observada		2ª Aula observada	
		1ª Análise	2ª Análise	1ª Análise	2ª Análise	1ª Análise	2ª Análise	1ª Análise	2ª Análise
A	6º F	Observador 5	Observador 11	Observador 2	Observador 16	Observador 4	Observador 7	Observador 14	Observador 6
A	6º G	-----	-----	-----	-----**	Obs. 7	Obs. 10	Obs. 1	Obs. 17
B	5º A	Obs. 8	Obs. 16	Obs. 13	Obs. 4	Obs. 14	Obs. 11	Obs. 1	Obs. 18
B	5º B	Obs. 7	Obs. 1	Obs. 12	Obs. 20	Obs. 5	Obs. 18	Obs. 9	Obs. 19
B	5º C	Obs. 1	Obs. 7	Obs. 14	Obs. 21	Obs. 19	Obs. 16	Obs. 13	Obs. 3
B	5º D	Obs. 2	Obs. 18	Obs. 1	Obs. 12	Obs. 11	Obs. 17	Obs. 12	Obs. 9
B	6º A	Obs. 8	Obs. 12	Obs. 12	Obs. 18	Obs. 20	Obs. 7	Obs. 4	Obs. 14
B	6º B	Obs. 4	Obs. 15	Obs. 14	Obs. 7	Obs. 9	Obs. 1	Obs. 12	Obs. 2
B	6º C	Obs. 2	Obs. 11	Obs. 13	Obs. 5	Obs. 15	Obs. 21	Obs. 8	Obs. 19
B	6º D	Obs. 11	Obs. 20	Obs. 1	Obs. 18	Obs. 1	Obs. 12	Obs. 2	Obs. 21
B	6º E	Obs. 6	Obs. 3	Obs. 14	Obs. 10	Obs. 4	Obs. 6	Obs. 5	Obs. 19

**As duas aulas não foram filmadas por razões apresentadas nas limitações do relatório.

Ano de 2013

Anexo 16

- Questionário dos alunos.

Registo do código do aluno: _____

Questionário sobre as aulas na disciplina de Língua Portuguesa

Neste questionário pedimos-te para responderes sobre as tuas aulas de Língua Portuguesa. Na **I parte**, sobre o clima na sala de aula, na **II parte** sobre os teus comportamentos nas aulas e numa **III parte** sobre o teu envolvimento nas atividades das aulas. Não há respostas corretas e incorretas. Nós estamos somente interessados nas tuas sinceras opiniões. **As tuas respostas serão confidenciais.**

Quando aparece nas afirmações a palavra professor quer dizer professor ou professora.

Por favor, utiliza a escala seguinte para indicar a tua opinião.

1	2	3	4	5
Discordo totalmente	Discordo	Não concordo nem discordo	Concordo	Concordo totalmente

Por favor, faz um círculo à volta do número que melhor representa a tua opinião.

I PARTE

1.O professor ouve os alunos quando eles têm problemas.	1	2	3	4	5
2. As regras da sala de aula são claras e justas.	1	2	3	4	5
3.O professor preocupa-se com os alunos.	1	2	3	4	5
4.Os alunos gostam do professor.	1	2	3	4	5
5.Os alunos são amigos uns dos outros.	1	2	3	4	5
6. O professor gosta dos alunos.	1	2	3	4	5
7. Os alunos preocupam-se uns com os outros.	1	2	3	4	5
8.A maioria dos alunos respeita as regras da sala de aula.	1	2	3	4	5
9.Os alunos são ensinados pelo professor a sentirem-se responsáveis pela maneira como atuam com os outros.	1	2	3	4	5
10.A maior parte dos alunos presta atenção na sala de aula.	1	2	3	4	5
11.Os alunos sabem quais são as regras da sala de aula.	1	2	3	4	5
12.As consequências para os alunos, por não respeitarem as regras, são justas.	1	2	3	4	5
13. Os alunos tratam-se uns aos outros com respeito.	1	2	3	4	5
14.O professor trata todos os alunos com respeito.	1	2	3	4	5
15. O professor é justo para com todos os alunos.	1	2	3	4	5
16. Eu gosto de estar nas aulas da disciplina.	1	2	3	4	5

17.Os alunos são ensinados pelo professor a resolverem os conflitos uns com os outros.	1	2	3	4	5
18. O professor encoraja os alunos.	1	2	3	4	5

II PARTE

1	2	3	4	5
Discordo totalmente	Discordo	Não concordo nem discordo	Concordo	Concordo totalmente

As afirmações são relativas às aulas da disciplina de Língua Portuguesa.

1.Eu sou responsável pelas minhas ações, mesmo que faça coisas erradas nas aulas.	1	2	3	4	5
2.Eu consigo controlar-me perante situações que me são desagradáveis na sala de aula.	1	2	3	4	5
3.Eu deixo o meu lugar arrumado e limpo quando termina a aula porque tenho consciência que a sala vai ser utilizada por outros colegas e professor.	1	2	3	4	5
4.Eu sei esperar pela indicação do professor para sair quando termina a aula.	1	2	3	4	5
5- Eu sei esperar pela minha vez para intervir nas discussões na aula.	1	2	3	4	5
6. Eu escuto os colegas ou o professor com atenção.	1	2	3	4	5
7.Eu sou assíduo porque as aulas são muito importantes para o meu sucesso na disciplina.	1	2	3	4	5
8.Eu ofereço-me para ajudar colegas com dificuldades na disciplina porque me sinto mal se o não fizer.	1	2	3	4	5
9. Eu controlo a agressividade perante situações de ameaça por parte de colegas ou do professor.	1	2	3	4	5
10.Eu tento não fazer barulho na sala de aula porque é errado incomodar os colegas que estão a trabalhar.	1	2	3	4	5
11. Eu resisto à pressão de colegas quando querem que eu faça alguma coisa que eu não estou de acordo nas aulas da disciplina.	1	2	3	4	5
12. Eu normalmente faço aquilo que digo aos meus colegas e ao professor.	1	2	3	4	5
13. Eu gosto de acabar os trabalhos que estou a realizar antes de a aula terminar.	1	2	3	4	5
14-Eu trago o material que é necessário para a aula porque sei que é indispensável para trabalhar na disciplina.	1	2	3	4	5
15-Eu não respondo impulsivamente a provocações de colegas na aula porque sei que, se o fizer, perco a razão.	1	2	3	4	5
16-Eu ouço atentamente os colegas e o professor porque respeito os outros.	1	2	3	4	5
17- Eu espero pela minha vez para falar.	1	2	3	4	5
18- Eu escuto as intervenções dos colegas até eles acabarem de falar, sem interromper.	1	2	3	4	5
19-Eu fico sentado no meu lugar durante a aula, só me levantando se o professor autorizar.	1	2	3	4	5
20-Eu respeito as opiniões dos meus colegas, mesmo que não concorde com elas.	1	2	3	4	5
21- Eu colaboro nas tarefas dadas pelo professor porque sei que posso ter mais sucesso na disciplina.	1	2	3	4	5

22. Eu sou pontual porque não devo interromper o início da aula.	1	2	3	4	5
23. Eu ajudo qualquer colega nas aulas de Língua Portuguesa independentemente da sua etnia ou religião.	1	2	3	4	5
24. Eu entro e saio ordeiramente da sala de aula na disciplina de Língua Portuguesa.	1	2	3	4	5
25. Eu sou humilde quando tenho sucesso nas atividades na disciplina.	1	2	3	4	5
26. Eu respeito os colegas, mesmo que não saibam responder às perguntas colocadas pelo professor.	1	2	3	4	5

III PARTE

1	2	3	4	5
Discordo totalmente	Discordo	Não concordo nem discordo	Concordo	Concordo totalmente

As afirmações são relativas às aulas da disciplina de Língua Portuguesa

1. Quando estou nas aulas, participo nas atividades propostas.	1	2	3	4	5
2. Eu participo ativamente nas aulas.	1	2	3	4	5
3. Eu estou normalmente concentrado nas aulas.	1	2	3	4	5
4. Eu estou normalmente interessado nos trabalhos que faço nas aulas.	1	2	3	4	5
5. Eu procuro realizar as atividades dentro do tempo dado pelo professor.	1	2	3	4	5
6. Quando tenho dúvidas, peço ajuda ao professor.	1	2	3	4	5
7. Eu procuro cumprir as regras da sala de aula.	1	2	3	4	5
8. Quando tenho dificuldades em perceber um exercício não desisto até o compreender.	1	2	3	4	5
9. Nas aulas, trabalho o melhor que posso.	1	2	3	4	5
10. Eu faço os trabalhos de casa dentro do tempo combinado com o professor.	1	2	3	4	5
11- Gosto do que estou a aprender na disciplina.	1	2	3	4	5
12. Sinto-me feliz nas aulas da disciplina.	1	2	3	4	5
13. Eu dou o meu melhor nas aulas.	1	2	3	4	5
14. Eu gosto muito do professor.	1	2	3	4	5
15. Eu esforço-me muito para ter bons resultados na disciplina.	1	2	3	4	5

Muito obrigada pela tua colaboração!

Anexo 17

- Professores e alunos colaboradores na construção de itens para a escala da autodisciplina.

**Professores e alunos colaboradores na construção de itens para a escala da
autodisciplina**

Professor F -M	Ciclo de Ensino	Disciplina que leciona	Alunos F-M	Ciclo de escolaridade	Ano de escolaridade
Professora	3º Ciclo	Físico- química	3 Rapazes 2 Raparigas	2ºCiclo	5ºano
Professora	3ºCiclo	Ciências Naturais	3 Rapazes 2 Raparigas	2ºCiclo	6ºano
Professor	3ºCiclo	Matemática	1 Rapazes 1 Rapariga	3ºCiclo	7ºano
Professora	2ºCiclo	História e Geografia de Portugal	2 Rapazes	3ºCiclo	8ºano
Professora	2º e 3ºCiclo	L.Portuguesa	1 Rapaz	3ºCiclo	9ºano
Professor	2ºCiclo	Ciências da Natureza			
Professora	2ºCiclo	Educação Visual			
Professora	3ºCiclo	Físico- química			
Total de professores: 6 Professoras 2 Professores			Total de alunos: 10 Rapazes 5 Raparigas		

Anexo 18

- Pré-questionário dos alunos.

Questionário sobre as aulas da disciplina de Língua Portuguesa

Alunos

Neste questionário pedimos-te para responderes sobre as tuas aulas de Língua Portuguesa. Na **I parte** vais ler frases sobre o clima na sala de aula, na **II parte** sobre os teus comportamentos nas aulas e numa **III parte** sobre o teu envolvimento nas atividades das aulas. Não há respostas corretas e incorretas. Nós estamos interessados somente nas tuas sinceras opiniões. **As tuas respostas serão confidenciais.**

Por favor, indica a tua opinião pessoal acerca de cada afirmação, colocando um círculo ☐ no nível escolhido para cada afirmação.

Quando aparece nas afirmações a palavra professor quer dizer professor ou professora.

1	2	3	4	5
Discordo totalmente	Discordo	Não concordo nem discordo	Concordo	Concordo totalmente

I PARTE

1.O professor ouve os alunos quando eles têm problemas.	1	2	3	4	5
2. As regras da sala de aula são claras e justas.	1	2	3	4	5
3.Os alunos são elogiados pelo professor.	1	2	3	4	5
4.O professor preocupa-se com os alunos.	1	2	3	4	5
5.Os alunos gostam do professor.	1	2	3	4	5
6.Os alunos são amigos uns dos outros.	1	2	3	4	5
7. O professor gosta dos alunos.	1	2	3	4	5
8. Os alunos preocupam-se uns com os outros.	1	2	3	4	5
9.A maioria dos alunos respeita as regras da sala de aula.	1	2	3	4	5
10.Os alunos são ensinados pelo professor a sentirem-se responsáveis pela maneira como atuam com os outros.	1	2	3	4	5
11.A maior parte dos alunos presta atenção na sala de aula.	1	2	3	4	5
12.Os alunos sabem quais são as regras da sala de aula.	1	2	3	4	5
13.Os alunos são muitas vezes postos fora da sala de aula por não respeitarem as regras.	1	2	3	4	5
14.As consequências para os alunos, por não respeitarem as regras, são justas.	1	2	3	4	5
15. Os alunos tratam-se uns aos outros com respeito.	1	2	3	4	5
16.Os alunos são muitas vezes avisados pelo professor sobre as consequências por não respeitarem as regras.	1	2	3	4	5
17.O professor trata todos os alunos com respeito.	1	2	3	4	5
18. O professor é justo para com todos os alunos.	1	2	3	4	5
19. Eu gosto de estar nas aulas da disciplina.	1	2	3	4	5
20.Os alunos são ensinados pelo professor a resolverem os conflitos uns com os outros.	1	2	3	4	5
21.Os alunos têm castigos muitas vezes pelos seus comportamentos.	1	2	3	4	5
22. Muitos alunos são levados ao gabinete do diretor por não obedecerem às regras.	1	2	3	4	5
23. O professor encoraja os alunos.	1	2	3	4	5
24.Os alunos são muitas vezes ameaçados pelo professor sobre as consequências por não respeitarem as regras da sala de aula.	1	2	3	4	5

II PARTE

1	2	3	4	5
Discordo totalmente	Discordo	Não concordo nem discordo	Concordo	Concordo totalmente

As afirmações são relativas às aulas da disciplina de Língua Portuguesa.

1. Eu sou responsável pelas minhas ações, mesmo que faça coisas erradas nas aulas.	1	2	3	4	5
2. Eu consigo controlar-me perante situações que me são desagradáveis na sala de aula.	1	2	3	4	5
3. Eu resolvo os conflitos, com os meus colegas, quando surgem nas aulas da disciplina.	1	2	3	4	5
4. Eu deixo o meu lugar arrumado e limpo quando termina a aula porque tenho consciência que a sala vai ser utilizada por outros colegas e professor.	1	2	3	4	5
5. Eu sei esperar pela indicação do professor para sair quando termina a aula.	1	2	3	4	5
6- Eu sei esperar pela minha vez para intervir nas discussões na aula.	1	2	3	4	5
7. Eu escuto os colegas ou o professor com atenção.	1	2	3	4	5
8. Eu sou assíduo porque as aulas são muito importantes para o meu sucesso na disciplina.	1	2	3	4	5
9. Eu ofereço-me para ajudar colegas com dificuldades na disciplina porque me sinto mal se o não fizer.	1	2	3	4	5
10. Eu controlo a agressividade perante situações de ameaça por parte de colegas ou do professor.	1	2	3	4	5
11. Eu tento não fazer barulho na sala de aula porque é errado incomodar os colegas que estão a trabalhar.	1	2	3	4	5
12. Eu só ajudo os colegas porque o professor diz para nós ajudarmos.	1	2	3	4	5
13. Eu só não incomodo nas aulas porque o professor diz para estar quieto.	1	2	3	4	5
14. Eu controlo a ansiedade quando me sinto mais inseguro nas aulas da disciplina.	1	2	3	4	5
15. Eu não controlo as minhas emoções quando me sinto ameaçado por colegas ou pelo professor.	1	2	3	4	5
16. Eu gosto de participar nas soluções dos problemas da sala de aula porque uma turma deve ser um grupo unido.	1	2	3	4	5
17. Eu resisto à pressão de colegas quando querem que eu faça alguma coisa que eu não estou de acordo nas aulas da disciplina.	1	2	3	4	5
18. Eu normalmente faço aquilo que digo aos meus colegas e ao professor.	1	2	3	4	5
19. Eu gosto de acabar os trabalhos que estou a realizar antes de a aula terminar.	1	2	3	4	5
20- Eu trago o material que é necessário para a aula porque sei que é indispensável para trabalhar na disciplina.	1	2	3	4	5
21- Eu resisto a não mexer nos materiais dos colegas, sem pedir autorização.	1	2	3	4	5
22- Eu não respondo impulsivamente a provocações de colegas na aula porque sei que, se o fizer, perco a razão.	1	2	3	4	5
23- Eu ouço atentamente os colegas e o professor porque respeito os outros.	1	2	3	4	5
24- Eu espero pela minha vez para falar.	1	2	3	4	5
25- Eu escuto as intervenções dos colegas até eles acabarem de falar, sem interromper.	1	2	3	4	5
26- Eu fico sentado no meu lugar durante a aula, só me levantando se o professor autorizar	1	2	3	4	5
27- Eu respeito as opiniões dos meus colegas, mesmo que não concorde com elas.	1	2	3	4	5
28- Eu colaboro nas tarefas dadas pelo professor porque sei que posso ter mais sucesso na disciplina.	1	2	3	4	5
29. Eu sou pontual porque não devo interromper o início da aula.	1	2	3	4	5
30. Eu ajudo qualquer colega nas aulas de Língua Portuguesa independentemente da sua etnia ou religião.	1	2	3	4	5
31. Eu entro e saio ordeiramente da sala de aula na disciplina de Língua Portuguesa.	1	2	3	4	5
32. Eu sou humilde quando tenho sucesso nas atividades na disciplina.	1	2	3	4	5
33. Eu respeito os colegas, mesmo que não saibam responder às perguntas colocadas pelo professor.	1	2	3	4	5

III PARTE

1	2	3	4	5
Discordo totalmente	Discordo	Não concordo nem discordo	Concordo	Concordo totalmente

As afirmações são relativas às aulas da disciplina de Língua Portuguesa

1.Quando estou nas aulas, participo nas atividades propostas.	1	2	3	4	5
2.Quando estou nas aulas, apenas finjo que estou a trabalhar.	1	2	3	4	5
3.Eu participo ativamente nas aulas.	1	2	3	4	5
4.Eu normalmente estou concentrado nas aulas.	1	2	3	4	5
5. Eu estou normalmente interessado nos trabalhos que faço nas aulas.	1	2	3	4	5
6.Eu só participo quando o professor me faz perguntas.	1	2	3	4	5
7.Eu procuro realizar as atividades dentro do tempo dado pelo professor.	1	2	3	4	5
8. Quando tenho dúvidas, peço ajuda ao professor	1	2	3	4	5
9.Eu venho frequentemente às aulas.	1	2	3	4	5
10.Eu procuro cumprir as regras da sala de aula.	1	2	3	4	5
11.Quando tenho dificuldades em perceber um exercício, não desisto até o compreender	1	2	3	4	5
12.Nas aulas, trabalho o melhor que posso.	1	2	3	4	5
13.Eu faço os trabalhos de casa dentro do tempo combinado com o professor.	1	2	3	4	5
14- Gosto do que estou a aprender na disciplina.	1	2	3	4	5
15.Sinto-me feliz nas aulas da disciplina.	1	2	3	4	5
16.Penso que aprender é aborrecido.	1	2	3	4	5
17.Eu dou o meu melhor nas aulas.	1	2	3	4	5
18.Eu gosto muito do professor.	1	2	3	4	5
19.Verifico frequentemente os meus trabalhos para corrigir erros.	1	2	3	4	5
20.Eu esforço-me muito para ter bons resultados na disciplina.	1	2	3	4	5

Por favor, verifica se respondeste a todos os itens.

Se sentiste que algumas afirmações do questionário foram mais difíceis de compreender regista, na caixa em baixo, quais as partes do questionário e o número das afirmações.

[illegible]

Muito obrigada pela tua colaboração!

Anexo 19

- Questionário dos professores de Língua Portuguesa – 2º ciclo.

Registo do código do professor: _____

Questionário

Professores de Língua Portuguesa – 2ºciclo

O questionário procura conhecer, numa **I parte**, questões de índole pessoal e profissional, numa **II parte** as perceções do professor sobre o clima da sala de aula, numa **III parte**, sobre a autodisciplina dos seus alunos na sala de aula, numa **IV parte**, sobre o envolvimento dos alunos nas atividades académicas e numa **V parte** sobre até que ponto o professor se acha capaz de fazer um trabalho pedagógico com os alunos.

Não há respostas corretas e incorretas. Nós estamos somente interessados nas suas sinceras opiniões. **As respostas serão confidenciais.**

Quando aparece nas afirmações a palavra professor quer dizer professor ou professora.

I PARTE

Por favor encha o círculo que corresponde à sua resposta.

1. Idade do(a) professor(a)

25 a 35 anos ☐ 36 a 45 anos ☐ 46 a 55 anos ☐ mais de 56 anos ☐

2. Anos de serviço profissional

5 a 10 anos ☐ 11 a 19 anos ☐ 20 a 29 anos ☐ 30 a 39 anos ☐

3. Classifique, **de 0 a 100**, utilizando a escala em baixo, até que ponto é capaz de ajudar os seus alunos a autorregularem os seus comportamentos na sala de

0 10 20 30 40 50 60 70 80 90 100

Não consigo
mesmo de
certeza

Consigo
mais ou
menos

Consigo

Consigo
sempre

II PARTE

Por favor utilize a escala seguinte para indicar a sua opinião.

1	2	3	4	5
Discordo totalmente	Discordo	Não concordo nem discordo	Concordo	Concordo totalmente

Por favor faça um círculo à volta do número que melhor representa a sua opinião.

1. O professor trata todos os alunos com respeito 1 2 3 4 5
2. As regras da sala de aula são justas para os alunos 1 2 3 4 5
3. A maioria dos alunos tenta fazer o melhor pela disciplina 1 2 3 4 5
4. Os alunos sabem do que esperam pelos seus atos dentro da sala de aula 1 2 3 4 5
5. Os alunos são amigos uns dos outros 1 2 3 4 5
6. O professor ajuda os alunos quando eles têm problemas 1 2 3 4 5
7. Os alunos sabem as regras da sala de aula 1 2 3 4 5
8. Os alunos respeitam a diferença dos outros 1 2 3 4 5
9. Os alunos tratam-se uns aos outros com respeito 1 2 3 4 5
10. Os alunos gostam do professor da disciplina 1 2 3 4 5
11. O professor gosta dos seus alunos 1 2 3 4 5
12. O professor escuta os pais dos alunos 1 2 3 4 5
13. O professor trabalha com os pais para ajudar os alunos quando têm
problemas 1 2 3 4 5
14. O professor informa os pais quando os alunos têm bom comportamento na
sala de aula 1 2 3 4 5
15. O professor compreende os seus alunos 1 2 3 4 5
16. O professor e os alunos respeitam-se uns aos outros 1 2 3 4 5
17. Há menos problemas de comportamento com os alunos na sala de aula se o
professor tratar os alunos com respeito e carinho 1 2 3 4 5

III PARTE

Por favor utilize a escala seguinte para indicar a sua opinião.

1	2	3	4	5
Discordo totalmente	Discordo	Não concordo nem	Concordo	Concordo totalmente
		discordo		

Por favor faça um círculo à volta do número que melhor representa a sua opinião

1. A maioria dos alunos controla-se perante situações menos agradáveis para eles na sala na sala de aula 1 2 3 4 5
2. A maioria dos alunos resolve conflitos com os colegas, durante as aulas, de uma forma pacífica 1 2 3 4 5
3. A maioria dos alunos deixa o seu lugar arrumado e limpo quando termina a aula 1 2 3 4 5
4. A maioria dos alunos espera pela indicação do professor para sair quando termina a aula 1 2 3 4 5
5. A maioria dos alunos sabe esperar pela sua vez para intervir nas discussões na aula 1 2 3 4 5
6. A maioria dos alunos escuta os colegas e o professor com atenção 1 2 3 4 5
7. A maioria dos alunos é assídua às aulas da disciplina 1 2 3 4 5
8. A maioria dos alunos ajuda os colegas que sente maiores dificuldades nas matérias da disciplina 1 2 3 4 5
9. A maioria dos alunos controla a agressividade perante situações de ameaça por parte dos colegas 1 2 3 4 5
10. A maioria dos alunos tenta não fazer barulho durante a realização das atividades 1 2 3 4 5
11. A maioria dos alunos participa nas soluções dos problemas da sala de aula 1 2 3 4 5
12. Os alunos normalmente fazem aquilo que dizem ao professor 1 2 3 4 5
13. A maioria dos alunos traz o material necessário para as aulas 1 2 3 4 5
14. A maioria dos alunos respeita o material dos colegas 1 2 3 4 5
15. A maioria dos alunos espera pela sua vez para falar 1 2 3 4 5
16. A maioria dos alunos escuta as intervenções dos colegas até eles acabarem de falar, sem interromper 1 2 3 4 5
17. Os alunos ficam sentados nos seus lugares durante a aula, só se levantando com autorização do professor 1 2 3 4 5
18. A maioria dos alunos respeita as opiniões dos colegas 1 2 3 4 5

19. A maioria dos alunos colabora nas tarefas dadas pelo professor 1 2 3 4 5
20. Os alunos são pontuais, não interrompendo o início das aulas 1 2 3 4 5
21. Os alunos ajudam os colegas nas aulas, independentemente da sua etnia ou religião 1 2 3 4 5
22. Os alunos entram e saem ordeiramente da sala de aula 1 2 3 4 5

IV PARTE

Por favor utilize a escala seguinte para indicar a sua opinião

1	2	3	4	5
Discordo totalmente	Discordo	Não concordo nem discordo	Concordo	Concordo totalmente

Por favor faça um círculo à volta do número que melhor representa a sua opinião

1. A maioria dos alunos participa nas atividades propostas pelo professor 1 2 3 4 5
2. Muitos alunos fingem que estão a trabalhar nas atividades das aulas 1 2 3 4 5
3. A maioria dos alunos participa ativamente nas atividades das aulas 1 2 3 4 5
4. A maioria dos alunos está concentrada nas atividades das aulas 1 2 3 4 5
5. Normalmente os alunos mostram interesse pelas atividades que realizam nas aulas 1 2 3 4 5
6. A maioria dos alunos só participa quando são solicitados pelo professor 1 2 3 4 5
7. Normalmente os alunos que têm dúvidas pedem ajuda ao professor 1 2 3 4 5
8. A maioria dos alunos cumpre as regras da sala de aula 1 2 3 4 5
9. Os alunos trabalham o melhor que podem nas aulas 1 2 3 4 5
10. Normalmente os alunos fazem os trabalhos de casa dentro do tempo combinado com o professor 1 2 3 4 5
11. Os alunos gostam do que estão a aprender na disciplina 1 2 3 4 5
12. Os alunos estão satisfeitos nas aulas da disciplina 1 2 3 4 5
13. Os alunos dão o melhor que podem nas aulas 1 2 3 4 5
14. Os alunos gostam do professor 1 2 3 4 5
15. Normalmente os alunos preocupam-se em verificar os trabalhos para corrigirem erros 1 2 3 4 5

16. A maioria dos alunos esforçam-se muito para terem bons resultados na disciplina 1 2 3 4 5

V PARTE

Por favor utilize a escala seguinte para indicar a sua opinião.

1-2	3-4	5-6	7-8	9
Nunca sou capaz	Sou muito poucas vezes capaz	Sou algumas vezes capaz	Sou bastantes vezes capaz	Sou sempre capaz

Por favor faça um círculo à volta do número que melhor representa a sua opinião.

Até que ponto acha que consegue:

1. Controlar os comportamentos perturbadores na sala de aula? 1 2 3 4 5 6 7 8 9
2. Motivar os alunos que demonstram pouco interesse nas tarefas escolares? 1 2 3 4 5 6 7 8 9
3. Levar os alunos a acreditar que conseguem fazer corretamente as tarefas escolares? 1 2 3 4 5 6 7 8 9
4. Ajudar os seus alunos a valorizarem a aprendizagem? 1 2 3 4 5 6 7 8 9
5. Criar boas questões para os alunos? 1 2 3 4 5 6 7 8 9
6. Levar os alunos a cumprirem as regras da sala de aula? 1 2 3 4 5 6 7 8 9
7. Acalmar um aluno que perturba ou faz barulho? 1 2 3 4 5 6 7 8 9
8. Estabelecer um sistema de gestão de sala de aula com cada turma? 1 2 3 4 5 6 7 8 9
9. Utilizar várias estratégias de avaliação? 1 2 3 4 5 6 7 8 9
10. Dar uma explicação alternativa ou outro exemplo quando os alunos estão confusos? 1 2 3 4 5 6 7 8 9
11. Apoiar os pais para ajudarem os seus filhos a saírem-se bem na escola? 1 2 3 4 5 6 7 8 9
12. Pôr em prática estratégias de ensino variadas na sala de aula? 1 2 3 4 5 6 7 8 9

Por favor verifique se respondeu a todas as afirmações. Obrigada pela sua colaboração.

Anexo 20

- Pré-questionário dos professores.

PRÉ-QUESTIONÁRIO

PROFESSORES

O questionário apresenta, numa **I parte** questões de índole pessoal e profissional, numa **II parte** um número de afirmações acerca do clima da sala de aula, numa **III parte** acerca da autodisciplina dos seus alunos na sala de aula, numa **IV parte** sobre a sua perceção do envolvimento dos alunos nas atividades e numa **V parte** sobre até que ponto acha que consegue um trabalho pedagógico com os alunos na sala de aula.

Não há respostas corretas e incorretas. Nós somente estamos interessados nas suas sinceras opiniões. **As suas respostas serão confidenciais.**

Por favor, indique a sua opinião pessoal acerca de cada afirmação, colocando um círculo no número escolhido da escala para cada afirmação. Na I parte, destinada a dados pessoais e profissionais, por favor, encha o círculo correspondente à sua resposta escolhida.

Por favor, no final, verifique se respondeu a todas as afirmações.

I PARTE

1. Idade do(a) professor(a)

25 a 35 anos ☐ 36 a 45 anos ☐ 46 a 55 anos ☐ mais de 56 anos ☐

2. Anos de serviço profissional

5 a 10 anos ☐ 11 a 19 anos ☐ 20 a 29 anos ☐ 30 a 39 anos ☐

3. Classifique, **de 0 a 100**, utilizando a escala em baixo, até que ponto é capaz de ajudar os seus alunos a autorregularem os seus comportamentos na sala de

0 10 20 30 40 50 60 70 80 90 100

Não consigo
mesmo
de certeza

Consigo
mais ou menos

Consigo

Consigo sempre

II PARTE

1	2	3	4	5
Discordo totalmente	Discordo	Não concordo nem discordo	Concordo	Concordo totalmente

- | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| 1. A maioria dos alunos presta atenção nas aulas. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2. O professor trata todos os alunos com respeito. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3. As regras da sala de aula são justas para os alunos. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 4. As regras da sala de aula são claras para os alunos. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 5. A maioria dos alunos tenta fazer o melhor pela disciplina. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 6. As consequências de infringir as regras na sala de aula são justas para os alunos. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 7. Há alunos que ameaçam outros dentro da sala de aula. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 8. Os alunos sabem do que esperam pelos seus atos dentro da sala de aula. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 9. Os alunos são amigos uns dos outros. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 10. O professor ajuda os alunos quando eles têm problemas. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 11. Os alunos sabem as regras da sala de aula. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 12. Os alunos respeitam a diferença dos outros. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 13. A maioria dos alunos respeita as regras da sala de aula. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 14. Os alunos tratam-se uns aos outros com respeito. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 15. Os alunos gostam do professor da disciplina. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 16. O professor gosta dos seus alunos. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 17. O professor escuta os pais dos alunos. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 18. O professor trabalha com os pais para ajudar os alunos quando têm problemas. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 19. O professor informa os pais quando os alunos têm bom comportamento na sala de aula. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 20. O professor compreende os seus alunos. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 21. O professor e os alunos respeitam-se uns aos outros. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 22. Há menos problemas de comportamento com os alunos na sala de aula se o professor tratar os alunos com respeito e carinho. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

23. As regras da sala de aula precisam de ser reforçadas constantemente pelo professor. 1 2 3 4 5
24. A punição verbal é uma maneira inaceitável de controlar o comportamento dos alunos. 1 2 3 4 5
25. As competências de autocontrolo dos alunos são importantes para o seu desenvolvimento. 1 2 3 4 5

III PARTE

1	2	3	4	5
Discordo totalmente	Discordo	Não concordo nem	Concordo	Concordo totalmente
		discordo		

1. A maioria dos alunos é responsável pelas suas ações na sala de aula, mesmo que façam coisas erradas. 1 2 3 4 5
2. A maioria dos alunos controla-se perante situações menos agradáveis para eles na sala de aula. 1 2 3 4 5
3. A maioria dos alunos resolve conflitos com os colegas, durante as aulas, de uma forma pacífica. 1 2 3 4 5
4. A maioria dos alunos deixa o seu lugar arrumado e limpo quando termina a aula. 1 2 3 4 5
5. A maioria dos alunos espera pela indicação do professor para sair quando termina a aula. 1 2 3 4 5
6. A maioria dos alunos sabe esperar pela sua vez para intervir nas discussões na aula. 1 2 3 4 5
7. A maioria dos alunos escuta os colegas e o professor com atenção. 1 2 3 4 5
8. A maioria dos alunos é assídua às aulas da disciplina. 1 2 3 4 5
9. A maioria dos alunos ajuda os colegas que sente maiores dificuldades nas matérias da disciplina. 1 2 3 4 5
10. A maioria dos alunos controla a agressividade perante situações de ameaça por parte dos colegas. 1 2 3 4 5
11. A maioria dos alunos tenta não fazer barulho durante a realização das atividades. 1 2 3 4 5
12. A maioria dos alunos só ajuda os colegas porque o professor lhes solicita para os ajudarem. 1 2 3 4 5
13. Os alunos só não incomodam nas aulas porque o professor lhes diz para estarem quietos. 1 2 3 4 5
14. Normalmente os alunos não controlam as suas emoções quando se sentem ameaçados pelos colegas. 1 2 3 4 5

15. A maioria dos alunos participa nas soluções dos problemas da sala de aula.	1	2	3	4	5
16. Os alunos normalmente fazem aquilo que dizem ao professor.	1	2	3	4	5
17. A maioria dos alunos acaba os trabalhos que estão a realizar antes da aula terminar.	1	2	3	4	5
18. A maioria dos alunos traz o material necessário para as aulas.	1	2	3	4	5
19. A maioria dos colegas respeita o material dos colegas.	1	2	3	4	5
20. A maioria dos alunos não reage impulsivamente a provocações dos colegas nas aulas.	1	2	3	4	5
21. A maioria dos alunos espera pela sua vez para falar.	1	2	3	4	5
22. A maioria dos alunos escuta as intervenções dos colegas até eles acabarem de falar, sem interromper.	1	2	3	4	5
23. Os alunos ficam sentados nos seus lugares durante a aula, só se levantando com autorização do professor.	1	2	3	4	5
24. A maioria dos alunos respeita as opiniões dos colegas.	1	2	3	4	5
25. A maioria dos alunos colabora nas tarefas dadas pelo professor.	1	2	3	4	5
26. Os alunos são pontuais, não interrompendo o início das aulas.	1	2	3	4	5
27. Os alunos ajudam os colegas nas aulas, independentemente da sua etnia ou religião.	1	2	3	4	5
28. Os alunos entram e saem ordeiramente da sala de aula.	1	2	3	4	5
29. Normalmente os alunos que têm sucesso nas atividades da disciplina são humildes perante os colegas.	1	2	3	4	5
30. Normalmente os alunos respeitam os colegas que não sabem responder às perguntas do professor.	1	2	3	4	5

IV PARTE

1	2	3	4	5
Discordo totalmente	Discordo	Não concordo nem discordo	Concordo	Concordo totalmente

1. A maioria dos alunos participa nas atividades propostas pelo professor.	1	2	3	4	5
2. Muitos alunos fingem que estão a trabalhar nas atividades das aulas.	1	2	3	4	5
3. A maioria dos alunos participa ativamente nas atividades das aulas.	1	2	3	4	5
4. A maioria dos alunos está concentrada nas atividades das aulas.	1	2	3	4	5

5. Normalmente os alunos mostram interesse pelas atividades que realizam nas aulas.	1	2	3	4	5
6. A maioria dos alunos só participa quando são solicitados pelo professor.	1	2	3	4	5
7. Normalmente os alunos que têm dúvidas pedem ajuda ao professor.	1	2	3	4	5
8. Os alunos vêm frequentemente às aulas da disciplina.	1	2	3	4	5
9. A maioria dos alunos cumpre as regras da sala de aula.	1	2	3	4	5
10. A maioria dos alunos, face a dificuldades em perceber um exercício, não desiste até o compreender.	1	2	3	4	5
11. Os alunos trabalham o melhor que podem nas aulas.	1	2	3	4	5
12. Normalmente os alunos fazem os trabalhos de casa dentro do tempo combinado com o professor.	1	2	3	4	5
13. O professor sente que os alunos gostam do que estão a aprender na disciplina.	1	2	3	4	5
14. O professor sente que os alunos estão satisfeitos nas aulas da disciplina.	1	2	3	4	5
15. O professor sente que aprender para os alunos é aborrecido.	1	2	3	4	5
16. Os alunos dão o melhor que podem nas aulas.	1	2	3	4	5
17. O professor sente que os alunos gostam dele.	1	2	3	4	5
18. Normalmente os alunos preocupam-se em verificar os trabalhos para corrigirem erros.	1	2	3	4	5
19. A maioria dos alunos esforçam-se muito para terem bons resultados na disciplina.	1	2	3	4	5

V PARTE

1-2	3-4	5-6	7-8	9
Nunca sou capaz	Sou muito poucas vezes capaz	Sou algumas vezes capaz	Sou bastantes vezes capaz	Sou sempre capaz

Até que ponto acha que consegue:

1. Controlar os comportamentos perturbadores na sala de aula?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
2. Motivar os alunos que demonstram pouco interesse nas tarefas escolares?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
3. Levar os alunos a acreditar que conseguem fazer corretamente as tarefas escolares?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
4. Ajudar os seus alunos a valorizarem a aprendizagem?	1	2	3	4	5	6	7	8	9

5. Criar boas questões para os alunos?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
6. Levar os alunos a cumprirem as regras da sala de aula?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
7. Acalmar um aluno que perturba ou faz barulho?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
8. Estabelecer um sistema de gestão de sala de aula com cada turma?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
9. Utilizar várias estratégias de avaliação?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
10. Dar uma explicação alternativa ou outro exemplo quando os alunos estão confusos?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
11. Apoiar as famílias para ajudarem os seus filhos a saírem-se bem na escola?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
12. Pôr em prática estratégias de ensino variadas na sala de aula?	1	2	3	4	5	6	7	8	9

Este espaço destina-se ao registo de possíveis fragilidades do questionário, encontradas pelo(a) colega no preenchimento do mesmo - aspetos que tenham a ver, por exemplo, com a estruturação, visualização/apresentação, itens que considere semelhantes, outros que deveriam estar e não estão, itens pouco claros... **e, se desejar, sugira propostas alternativas.**

Se o fizer indique, por favor, a parte do questionário e o nº da afirmação.

Muito obrigada pela sua colaboração.

Anexo 21

- Relatório de avaliação do professor observador.

Relatório da aula filmada

Código do Observador: _____

Dados do CD: Escola Nº _____ Código do professor: _____ Turma: _____

Data da filmagem: ____/____/____ Filmagem da aula nº: _____

A análise dos 40 minutos da aula filmada tem como objetivo, avaliar, numa primeira parte, o clima da sala de aula, numa segunda parte, a autodisciplina dos alunos e na última parte, o envolvimento dos alunos nas atividades da aula.

Quando aparece nas afirmações a palavra professor quer dizer professor ou professora.

0	1	2	3	4	5	6	7
Não observado	Nunca	Quase nunca	Raramente	Às vezes	Muitas vezes	Quase sempre	Sempre

Por favor assinale, com um círculo, à volta do número que melhor representa a sua opinião, para cada item, utilizando a escala acima.

A resposta em “Não observado” só deve ser utilizada nas situações em que não seja mesmo de todo visualizado o comportamento em causa.

I PARTE

1.O professor ouve os alunos.	0	1	2	3	4	5	6	7
2.Os alunos prestam atenção na sala de aula.	0	1	2	3	4	5	6	7
3. Os alunos tratam-se uns aos outros com respeito.	0	1	2	3	4	5	6	7
4.O professor trata todos os alunos com respeito.	0	1	2	3	4	5	6	7
5. O professor é justo para com todos os alunos.	0	1	2	3	4	5	6	7
6. O professor encoraja os alunos.	0	1	2	3	4	5	6	7

II PARTE

1.Os alunos sabem esperar pela indicação do professor para saírem quando termina a aula.	0	1	2	3	4	5	6	7
2- Os alunos sabem esperar pela sua vez para intervir nas discussões na aula.	0	1	2	3	4	5	6	7
3. Os alunos escutam os colegas ou o professor com atenção.	0	1	2	3	4	5	6	7
4. Os alunos controlam a agressividade perante situações de ameaça por parte de colegas ou do professor.	0	1	2	3	4	5	6	7
5-Os alunos ouvem atentamente os colegas e o professor	0	1	2	3	4	5	6	7
6- Os alunos esperam pela sua vez para falar.	0	1	2	3	4	5	6	7
7-Os alunos escutam as intervenções dos colegas até eles acabarem de falar, sem interromper.	0	1	2	3	4	5	6	7
8-Os alunos ficam sentados no seu lugar durante a aula, só se levantando se o professor autorizar.	0	1	2	3	4	5	6	7
9-Os alunos respeitam as opiniões dos seus colegas, mesmo que não concordem com elas.	0	1	2	3	4	5	6	7
10. Os alunos respeitam os colegas, mesmo que não saibam responder às perguntas colocadas pelo professor.	0	1	2	3	4	5	6	7

III PARTE

1.Os alunos participam nas atividades propostas pelo professor.	0	1	2	3	4	5	6	7
2.Os alunos participam ativamente na aula.	0	1	2	3	4	5	6	7
3.Os alunos estão concentrados na aula.	0	1	2	3	4	5	6	7
4.Os alunos estão interessados nos trabalhos da aula	0	1	2	3	4	5	6	7
5.Os alunos procuram realizar as atividades dentro do tempo dado pelo professor.	0	1	2	3	4	5	6	7
6. Os alunos quando têm dúvidas pedem ajuda ao professor.	0	1	2	3	4	5	6	7
7.Os alunos dão o seu melhor na aula.	0	1	2	3	4	5	6	7

Anexo 22

- Grelha de registo de estratégias e atividades experimentadas na sala de aula.

GRELHA DE REGISTO DE ESTRATÉGIA(S)/ ATIVIDADE(S) EXPERIMENTADA(S) NA SALA DE AULA

CLIMA NA SALA DE AULA: DISCIPLINA POSITIVA - DISCIPLINA COM DIGNIDADE

Estratégia (s)/atividade(s) experimentada(s) com os alunos
Qual a eficácia da(s) estratégia (s) /atividade(s) aplicada(s) com o(s) aluno(s), no momento, durante a aula e após? (Mudanças/variações de comportamento, constrangimentos, razões do sucesso ou do fracasso).
Até que ponto a Professora acha que foi capaz?

Data: ____/____/____

Ano de 2013

GRELHA DE REGISTO DE ESTRATÉGIA (S) / ATIVIDADE (S) EXPERIMENTADA (S) NA SALA DE AULA

COMPETÊNCIAS SOCIAIS, EMOCIONAIS E DE AUTODISCIPLINA

Estratégia (s) /atividade (s) experimentada (s) com os alunos
Qual a eficácia da aplicação da (s) estratégia (s) /atividade (s) com o (s) aluno (s), no momento, durante a aula e após? (Mudanças/variações de comportamentos, constrangimentos, razões do sucesso ou do fracasso).
Até que ponto a Professora considera que foi capaz?

Data: ____/____/____

Ano de 2013

- Relatório geral sobre os resultados e obstáculos observados com a implementação das estratégias e atividades na sala de aula.

**Relatório geral sobre os resultados e obstáculos observados com a implementação
das estratégias e atividades na sala de aula**

A -Clima na Sala de Aula: Disciplina com dignidade

B -Desenvolvimento de Competências Sociais e Emocionais e de Autodisciplina nos Alunos

Resultados observados nos alunos
Mudanças positivas na atuação pedagógica da Professora
Obstáculos observados nos alunos
Obstáculos por parte da professora

- Instrumento de avaliação das sessões da formação.

Escola:

Código da Professora: _____

Escreva sobre a avaliação que faz sobre a sessão de hoje: *(não ter receios de falar de tudo o que sentiu, da pertinência dos conteúdos para trabalhar com os alunos, se encontra dificuldades de aplicação com os alunos, quais e porquê, se sentiu vontade de aplicar/experimentar com os alunos e se acredita que é capaz).*

Nº da sessão:

Data: ____/____/____

Obrigada.

- Ficha de avaliação da formação às professoras pelo Centro de Formação.



**Ficha de Avaliação da Formação
Formandos**

Ações de Formação de PESSOAL DOCENTE

“Autodisciplina na Sala de Aula – Alunos mais Envolvidos e Professores mais Confiantes?”

Ano 2013

Pretende-se com esta ficha proceder à avaliação da Ação de Formação agora concluída, nos termos do Regime Jurídico da Formação Contínua de Professores da Educação Pré-Escolar e dos Ensinos Básico e Secundário.

A sua opinião é importante porque permitirá identificar problemas, que poderão ser superados futuramente, noutros Cursos e Ações de Formação.

I. AVALIAÇÃO DOS CONTEÚDOS

Tendo em consideração os conteúdos do curso, classifique a consecução dos objectivos propostos, numa escala de 1 a 5:

1. Considera que o curso atingiu, do ponto de vista dos conteúdos, os objectivos propostos?

(MÍNIMO) 1 2 3 4 5 (MÁXIMO)

2. Refira o conteúdo do curso que mais o interessou.

3. Identifique o conteúdo do curso que menos o interessou.

4. Tendo em conta os conteúdos do curso, refira o que deveria ser alterado e de que modo.

II. AVALIAÇÃO DOS MÉTODOS

5. Considera que os métodos utilizados, o levaram a participar activamente?

(MÍNIMO) 1 2 3 4 5 (MÁXIMO)



6. De uma forma geral os métodos utilizados pareceram-lhe:

6.1. Adaptados ao grupo

(MÍNIMO) 1 2 3 4 5 (MÁXIMO)

6.2. Adaptados aos objectivos

(MÍNIMO) 1 2 3 4 5 (MÁXIMO)

6.3. Adaptados aos conteúdos

(MÍNIMO) 1 2 3 4 5 (MÁXIMO)

6.4. Adaptados ao tempo

(MÍNIMO) 1 2 3 4 5 (MÁXIMO)

7. Os materiais de apoio utilizados durante a formação pareceram-lhe úteis ?

(MÍNIMO) 1 2 3 4 5 (MÁXIMO)

III. AVALIAÇÃO DAS RELAÇÕES DE FORMAÇÃO

8. Agradou-lhe o clima geral da turma, entre os formandos ?

(MÍNIMO) 1 2 3 4 5 (MÁXIMO)

9. Caracterize a intervenção do formador:

9.1. Expressiu-se com clareza?

(MÍNIMO) 1 2 3 4 5 (MÁXIMO)

9.2. Estabeleceu com os formandos uma relação agradável?

(MÍNIMO) 1 2 3 4 5 (MÁXIMO)

9.3. Fomentou o interesse dos formandos?



(MÍNIMO) 1 2 3 4 5 (MÁXIMO)

10. Classifique o apoio do(s) formador(es) aos formandos.

(MÍNIMO) 1 2 3 4 5 (MÁXIMO)

11. Se desejava um comportamento diferente por parte do(s) formador(es) em relação à turma, indique qual:

IV. RESULTADOS

12. Classifique o interesse do curso para aplicação futura em contexto educativo.

(MÍNIMO) 1 2 3 4 5 (MÁXIMO)

13. Como avalia a utilidade do curso, do ponto de vista da sua formação profissional?

(MÍNIMA) 1 2 3 4 5 (MÁXIMO)

14. Como avalia a importância do curso do ponto de vista da sua valorização pessoal?

(MÍNIMA) 1 2 3 4 5 (MÁXIMO)

15. Situe o curso em função das variáveis **prazer** e **utilidade**:

Prazer:

(MÍNIMO) 1 2 3 4 5 (MÁXIMO)

Utilidade:

(MÍNIMA) 1 2 3 4 5 (MÁXIMA)

16. Como avalia globalmente a qualidade do curso de formação?

(MÍNIMA) 1 2 3 4 5 (MÁXIMA)

17. Tendo em conta as suas **necessidades pessoais de formação**, sugira temas/áreas para futuras acções de formação:

18. Tendo em consideração as **necessidades e problemáticas detectadas na sua escola**, sugira temas ou áreas para futuras acções de formação:

- Intercorrelação entre os dados das variáveis do pré-questionário dos professores pela correlação de Pearson.

Intercorrelação entre as variáveis do questionário do professor pela correlação de Pearson

	Autoeficácia ajuda	Clima	Autodisciplina	Envolvimento	Autoeficácia Prof	Idade
Autoeficácia para ajuda	1	0,444**	0,438**	0,438**	0,559**	0,167
Clima de sala de aula	0,444**	1	0,840**	0,719**	0,706**	0,081
Autodisciplina	0,438**	0,840**	1	0,865**	0,619**	0,123
Envolvimento acadêmico	0,438**	0,719**	0,865**	1	0,638**	0,130
Autoeficácia Professor	0,559**	0,706**	0,619**	0,638**	1	0,023
Idade	0,167	0,081	0,123	0,130	0,023	1
Anon	0,248	0,113	0,222	0,211	0,174	0,843
Autoeficácia na gestão da sala de aula	0,606**	0,725**	0,670**	0,655**	0,874**	0,120
Autoeficácia no envolvimento dos alunos	0,555**	0,633**	0,574**	0,609**	0,914**	0,104
Autoeficácia para a instrução	0,264	0,461**	0,353*	0,378**	0,823**	-0,208

** . p < 0,01

N de 41 a 49

* . p < 0,05

Anexo 27

- Médias e desvio padrão dos resultados dos questionários dos alunos por cada professora
- Pré-teste e Pós-teste.

Médias e desvio-padrão dos resultados dos questionários dos alunos por cada professor - Pré-teste e Pós-teste

Professor	N	Média Desvio-padrão	Clima		Autodisciplina		Envolvimento	
			Antes	Após	Antes	Após	Antes	Após
1	51	Média	74,52	70,21	109,68	106,92	63,37	60,31
		Desvio-padrão	7,98	12,04	13,41	14,69	8,38	10,27
2	58	Média	75,06	75,67	111,12	109,55	63,96	64,56
		Desvio-padrão	7,21	8,18	12,39	14,88	7,02	10,15
3	50	Média	73,94	70,94	109,66	105,22	63,36	60,82
		Desvio-padrão	9,17	9,53	11,68	12,07	6,88	7,91
4	17	Média	76,41	76,47	112,64	109,64	64,52	63,17
		Desvio-padrão	4,79	8,10	10,38	14,84	5,52	9,77
5	18	Média	70,61	66,50	99,33	92,66	58,05	53,11
		Desvio-padrão	7,03	6,67	12,87	16,52	7,61	12,06
6	17	Média	75,05	74,88	109,11	111,76	66,05	64,64
		Desvio-padrão	5,95	4,98	10,03	9,44	6,24	6,05
7	31	Média	71,48	68,06	106,54	102,25	59,67	58,32
		Desvio-padrão	6,60	6,88	10,64	13,40	7,45	8,26
8	40	Média	68,35	66,17	105,77	102,62	60,05	58,50
		Desvio-padrão	9,81	9,89	14,20	11,38	10,36	8,83
9	40	Média	73,92	69,82	108,97	102,72	61,92	57,95
		Desvio-padrão	8,01	8,00	14,92	12,63	6,68	8,92
10	19	Média	77,00	71,89	111,15	102,78	64,31	58,21
		Desvio-padrão	6,13	7,27	12,84	17,69	6,47	12,17
11	58	Média	70,03	69,51	107,79	104,46	62,75	60,00
		Desvio-padrão	11,44	9,77	12,62	13,02	8,58	8,05
12	38	Média	67,00	69,21	105,65	105,42	57,63	58,84
		Desvio-padrão	11,61	10,20	13,71	12,72	9,25	7,83
13	52	Média	69,90	65,51	107,63	103,84	58,67	56,44
		Desvio-padrão	8,80	12,40	12,94	14,92	9,34	10,59
Total	489	Média	72,21	70,08	108,28	104,91	61,77	59,74
		Desvio-padrão	9,14	9,98	12,90	13,99	8,31	9,61

- Médias e desvio padrão – avaliação dos professores observadores - pelo teste de Wilcoxon para amostras relacionadas – Pré-teste e Pós-teste.

Médias e desvio padrão – avaliação dos professores observadores - por professora, pelo Teste de Wilcoxon para amostras relacionadas – Pré-teste e Pós-teste

Professor	Média	Clima		Autodisciplina		Envolvimento	
	Desvio-padrão	Antes	Após	Antes	Após	Antes	Após
1	N	7	8	7	8	7	8
	Média	28,00	33,12	34,14	36,87	30,71	33,37
	Desvio-padrão	5,85	3,60	8,64	8,60	4,46	4,92
2	N	8	8	8	8	8	8
	Média	35,75	38,50	40,87	45,87	35,37	41,75
	Desvio-padrão	3,37	3,50	10,69	7,64	6,47	3,45
3	N	8	8	8	8	8	8
	Média	33,12	33,37	38,00	33,87	34,37	32,75
	Desvio-padrão	4,32	7,19	8,26	12,67	6,27	11,41
4	N	4	4	4	4	4	4
	Média	28,00	27,75	38,50	31,50	30,75	31,00
	Desvio-padrão	4,24	11,17	9,81	11,09	4,19	11,63
5	N	4	4	4	4	4	4
	Média	34,50	36,75	37,00	48,00	34,75	40,00
	Desvio-padrão	4,35	4,71	6,37	7,52	5,56	3,91
6	N	4	4	4	4	4	4
	Média	33,00	33,25	33,75	32,50	36,00	31,00
	Desvio-padrão	4,08	6,07	14,24	11,84	4,69	10,03
7	N	4	8	4	8	4	8
	Média	38,00	38,00	51,25	47,75	42,75	41,50
	Desvio-padrão	2,30	4,50	4,99	9,66	2,98	6,92
8	N	4	8	4	8	4	8
	Média	35,50	33,50	47,50	38,87	37,50	36,12
	Desvio-padrão	3,69	5,42	6,13	7,39	2,64	7,86
9	N	8	8	8	8	8	8
	Média	25,50	28,62	31,50	35,25	28,12	29,37
	Desvio-padrão	5,01	8,08	4,98	14,82	6,26	10,55
10	N	8	8	8	8	8	8
	Média	30,50	30,50	30,25	31,75	28,50	27,37
	Desvio-padrão	4,44	2,92	6,08	4,77	5,18	3,99
11	N	8	8	8	8	8	8
	Média	32,62	35,62	49,87	43,37	37,75	36,87
	Desvio-padrão	7,57	4,20	6,22	9,65	6,88	7,16
12	N	4	4	4	4	4	4
	Média	26,50	32,00	35,25	34,00	30,50	33,00
	Desvio-padrão	1,25	6,37	4,27	12,19	5,44	7,16
13	N	8	8	8	8	8	8
	Média	28,62	31,50	40,25	42,37	31,12	35,12
	Desvio-padrão	4,83	4,14	6,58	11,58	6,22	6,93
Total	N	79	88	79	88	79	88
	Média	31,21	33,42	38,70	39,00	33,24	34,70
	Desvio-padrão	5,74	6,06	9,66	11,04	6,51	8,43

-Valor de significância das variáveis – avaliação dos professores observadores - pelo teste Wilcoxon para amostras relacionadas- Pré-teste e Pós-teste.

Professor	Clima de sala de aula	Autodisciplina	Envolvimento Acadêmico
	Pré-teste – Pós-teste	Pré-teste – Pós-teste	Pré-teste – Pós-teste
	Sig.	Sig.	Sig.
1	0,204	0,446	0,345
2	0,182	0,107	0,024
3	1,000	0,326	0,889
4	0,854	0,144	0,713
5	0,465	0,109	0,273
6	1,000	0,715	0,197
7	1,000	0,581	0,854
8	0,273	0,144	0,273
9	0,397	0,726	0,611
10	0,833	0,944	0,726
11	0,325	0,123	0,779
12	0,109	1,000	0,715
13	0,327	0,575	0,400

Valor de significância das variáveis pelo teste de Wilcoxon para amostras relacionadas – professores observadores – Pré-teste e Pós-teste

p<0,05

- Exemplos de atividades implementadas pelas professoras na sala de aula.

ATIVIDADES IMPLEMENTADAS PELAS PROFESSORAS NA SALA DE AULA

MÓDULO: CLIMA DA SALA DE AULA

CONTRATO SOCIAL DE TURMA	
Propósito	<ul style="list-style-type: none"> - Contratualizar valores para a sala de aula que os alunos considerem necessários para que consigam ter mais sucesso na sua aprendizagem; - Escolher regras para os alunos e para o professor para que os valores necessários sejam valorizados na sala de aula; - Encontrar consequências para cada uma das regras se não forem cumpridas.
Procedimentos Estratégias	<p>A professora escreveu no quadro os significados de valores, regras de comportamento.</p> <p>Escolha do valor RESPEITO, pela professora, como ponto de partida da atividade.</p> <p>Definição de regras para os valores do RESPEITO, JUSTIÇA, COOPERAÇÃO E HONESTIDADE, selecionados pela turma.</p> <p>1ª Fase – Respeito e justiça</p> <ul style="list-style-type: none"> - Os alunos foram distribuídos em grupos; - Os alunos propuseram entre duas a três regras, que registaram no caderno diário; - O porta-voz, de cada grupo, transmitiu à turma as regras; - A professora pediu que pensassem nas consequências para cada uma das regras propostas; - O porta-voz, de cada par, transmitiu ao resto do grupo as suas propostas; - Todas as propostas foram sendo comentadas e a professora foi realçando os pontos fortes das várias propostas; - No quadro foi desenhada a grelha para registo. <p>2ª Fase – Cooperação e Honestidade</p> <ul style="list-style-type: none"> - Os alunos foram distribuídos em grupos; - Os alunos propuseram entre duas a três regras, que registaram no caderno diário; - O porta-voz, de cada grupo, transmitiu à turma as regras; - A professora pediu que pensassem nas consequências para cada uma das regras propostas; - O porta-voz, de cada grupo, transmitiu ao resto do grupo/turma as suas propostas; - Todas as propostas foram sendo comentadas e a professora foi realçando os pontos fortes das várias propostas; - Registo na grelha do contrato social de cada turma. - Reflexão/avaliação dos respetivos contratos.
Envolvimento dos alunos	<p>Cognitivo: “Todos os alunos se envolveram na sua realização e reconheceram a sua importância. (...) Perceberam para que serviam, sobretudo, quando refletiram sobre os aspetos positivos que teriam com a sua implementação, benefícios, em vez de punições.”</p> <p>Emocional: “Os alunos ficaram surpreendidos com esta possibilidade de partilharem na construção de regras.”</p> <p>Comportamental: “A entrada na sala de aula e o início das atividades foram sendo, gradualmente, feitos com mais serenidade e menos confusão, os alunos preocupavam-se em seguir a regra construída e aceite por eles.”</p>

Registos e materiais da atividade

Grupo A → Vies Filipa, João Jomoso, Maria Aleixo, Rafael Moura, António Pires.

Proposta de Valor: Coletividade

Responsabilidade: "Ser responsável pelos materiais." (negativa) → "Sabe aonde estão os materiais, deixa-os em boas condições e trazê-los para as aulas" (consequência).

Igualdade: "Todos devem ter a sua vez de falar, ler, responder, escolher as suas dúvidas..." → "Assim todos podem mostrar as suas capacidades, ficam escarabeados e partilham mais informação com os colegas" (consequência).



Construção de um contrato social da turma 5.º F

Valores	Regras	Consequências
Respeito	• Ir ao caixão buscar os materiais necessários, apenas, no início da aula.	• Teremos todos os nossos materiais para dar trabalharmos e não incomodaremos os colegas e a professora com interrupções desnecessárias.
	• Levantar o dedo para poder falar e esperar com calma pela nossa vez.	• Há satisfação de poder participar na aula. Um contributo para o funcionamento da aula, esclarecimento de dúvidas e partilha de mais informação.
Justiça	• Caso haja um desentendimento entre dois alunos, devem ser ouvidos os dois para apresentarem as suas razões, no final da aula.	• Aturar e "deferir" o que tem razão e levar que haja um período de desculpas.
	• Todos os alunos poderão apresentar os seus trabalhos à turma, respeitando a ordem estabelecida, uma fila, em cada aula.	• Valorizamos o esforço dos colegas. Sabemos que temos, também, a possibilidade de mostrar os nossos trabalhos.
Cooperação	• Se um(a) aluno(a) colocar uma questão à professora, deverá ter uma resposta, mesmo que seja, apenas, no final da aula.	• O(a) aluno(a) fica sem a dúvida e evita-se mal entendidos.
	• Todos os alunos podem e devem ser ajudados pelos colegas, sem prejuízo do funcionamento da aula.	• Compreendemos as dificuldades de cada um e procuramos a solução para ultrapassá-las.
Honestidade	• Os alunos só podem apresentar os seus trabalhos, das aulas ou de casa.	• A professora e os colegas confiam em todos.
	• Quando um(a) aluno(a) falta ou chega atrasado(a) deverá dar a verdadeira justificação.	• A professora e os colegas confiam em todos.

• Lido e aprovado por todos os alunos e professora na aula do dia 30 de janeiro de 2013.

MÓDULO: CLIMA DA SALA DE AULA

CONTRATO SOCIAL DE TURMA	
Propósito	<ul style="list-style-type: none"> - Refletir sobre os valores mais necessários para haver um melhor clima de sala de aula e os alunos terem mais sucesso; - Encontrar regras para os valores escolhidos pelos alunos; - Identificar consequências para cada regra se os alunos e professor não cumprirem.
Procedimentos Estratégias	<p>1º-Breve diálogo com os alunos no sentido de os questionar sobre a forma como tem sido o comportamento da turma;</p> <p>2º- Apresentação do vídeo “Valores humanos”;</p> <p>3º-Comentar as imagens visualizadas, identificando os valores abordados no vídeo e compreensão dos mesmos;</p> <p>4º-Complementar a discussão com questões do tipo: Que outros valores conhecem?// As pessoas/alunos costumam ou não usar alguns desses valores? Que valores costumam praticar mais em casa, na escola ou noutros espaços diferentes? Que valores não têm praticado tanto? Porquê?</p> <p>5º- Apresentação de um exemplo prático:</p> <p>Valor: Respeito</p> <p>Regra: levantar o braço se queremos falar, esperando a minha vez</p> <p>Consequência: Se falarmos todos ao mesmo tempo, ninguém vai perceber nada.</p> <p>6º-Formação de grupos de trabalho (5 alunos cada) para pensarem e escolherem dois valores que achem mais adequados para a turma conseguir uma melhor aprendizagem e um bom clima de aula;</p> <p>7º_Distribuição da ficha para cada grupo definir duas regras para os valores; (lembrar que devem também fazer uma regra para a professora);</p> <p>8º Aula seguinte- Construção das consequências;</p> <p>9º_Apresentação das regras e consequências criadas pelos grupos;</p> <p>10º- Discussão e acordo final das regras a serem usadas por todos.</p>
Envolvimento dos alunos	<p>Cognitivo: “Os alunos sabem definir e reconhecem as principais regras para que haja um clima mais positivo.”; “Os alunos tiveram mais dificuldades na parte das consequências, pois continuam muito " agarrados" àquilo que é geralmente feito na escola: a falta de material, o recado na caderneta, a participação escrita, a falta disciplinar.”</p> <p>Emocional: “Empenhados no diálogo e no trabalho de grupo para construção das regras e consequências.”</p> <p>Comportamental: “Continuam a ter dificuldades em pô-las em prática, sendo necessário um trabalho mais regular e persistente com a colaboração de todos, pois os alunos estão habituados às participações escritas e a primeira tendência é sempre para dizer que o/a tal colega devia ter participação como consequência do não cumprimento de determinada regra.”</p>

Registos e materiais da atividade


Contrato Social de Turma

Rafael Santos, Tomás Diogo, Eduardo Apostinho, Caíca Moura, Hugo Rodrigues


Contrato social da turma 5º E

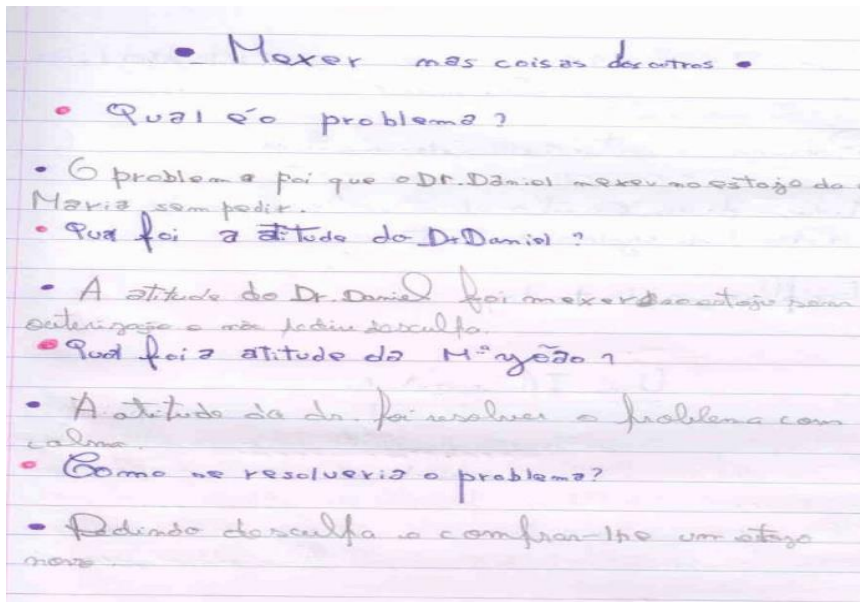
Valores	Regras	Consequências
Respeito	Aguardar a sua vez de falar. Esperar que o professor abra a porta da sala e sentar primeiro.	Borullo. Há confusão na sala de aula.
Responsabilidade	Ser assíduo. Levar sempre os materiais necessários para a aula.	Levar uma saceta de presença, atostar na matéria. Levar saceta de material.
Não violência	Não agredir os colegas quando entram na sala de aula. Não chamar nomes aos colegas.	Perder amigos. Fazer brigas.

MÓDULO: **COMPETÊNCIAS SOCIAIS E EMOCIONAIS E AUTODISCIPLINA**

O CUBO DAS EMOÇÕES	
Propósito	<ul style="list-style-type: none"> - Saber partilhar sentimentos e emoções; -Tomar consciência dos seus comportamentos em situações específicas.
Procedimentos Estratégias	<p>1.ª Situação: Os alunos atiravam o cubo e expressavam uma situação da emoção que calhara.</p> <p>Vergonha – “Não fiz os trabalhos de casa.”</p> <p>Alegria – “Consegui terminar a tarefa no tempo previsto.”</p> <p>Surpresa – “ Fui escolhido para porta-voz pelos meus colegas.”</p> <p>2.ª Situação: Os alunos formaram grupos e retiraram um cartão e escreveram textos para serem dramatizados e apresentaram-nos aos restantes colegas.</p> <p>3.ª Situação: Leitura de textos fornecidos pela professora de acordo com a emoção que calhara ao aluno, utilizando o cubo ou aos cartões, que podem ser guardados dentro. Por exemplo, o poema “Aniversário” da Alice Vieira, foi lido com Alegria, com Irritação, com Medo. Os alunos foram apercebendo-se que estavam mais atentos à forma/entoação como o texto era dito do que à mensagem, assim tendo cuidado na forma como nos expressamos, podem evitar-se, tantos mal entendidos e mesmo conflitos.</p> <p>4.ª Situação: Utilização de uma ficha de registo de emoções perante algumas situações.</p>
Envolvimento dos alunos	<p>Cognitivo: “Alguns dos alunos deixaram de ter medo de partilhar os seus sentimentos e as emoções.”</p> <p>Emocional: “Alguns alunos fizeram o seu próprio cubo com a ajuda de familiares, que com eles brincaram.”</p> <p>Comportamental: “Tomaram consciência do seu comportamento em certas situações.”</p>
Registos materiais e da atividade	

MÓDULO: **COMPETÊNCIAS SOCIAIS E EMOCIONAIS E AUTODISCIPLINA**

AUTORESPONSABILIZAÇÃO PELOS COMPORTAMENTOS	
Propósito	<p>-Saber colocar-se no lugar do outro;</p> <p>-Saber apresentar soluções face a problemas/situações;</p> <p>- Responsabilizar-se pelos comportamentos perante situações concretas.</p>
Procedimentos Estratégias	<p>- Em várias aulas, no seu final, simulámos problemas e tentámos resolvê-los. Foram utilizados os cartões coloridos nas várias <i>situações – problemas</i>.</p> <p>-Reflexão sobre os comportamentos das pessoas em cada situação.</p>
Envolvimento dos alunos	<p>Cognitivo: “Os alunos apresentaram várias soluções face aos problemas”</p> <p>Emocional: “Os alunos interessados pela atividade expuseram problemas seus.”</p> <p>Comportamental: “Os alunos cumpriram as orientações da atividade”</p>
Registos materiais da atividade	 <p>O Alberto roubou dinheiro. Se o juiz te perguntasse que decisão deveria tomar, em relação ao Alberto, o que lhe dirias?</p> <p>A Liliana convidou a Catarina para brincar em sua casa. E estavam na maior brincadeira, quando telefonou outra amiga da Liliana a dizer que, finalmente, tinha conseguido mais um bilhete. Assim, já podiam ir as duas ao teatro de fantoches, que começava daí a meia hora. A Liliana aceitou logo. Só quando desligou o telefone é que se lembrou que a Catarina estava com ela.</p> <p>Fala sobre o que sentirias se fosses a Liliana. Fala sobre o que sentirias se fosses a Catarina.</p> <p>Quando te sentes muito nervoso/a, o que é costumas fazer para te ajudar a passar esses momentos?</p> <p>Mentir. O que pensas sobre isso?</p> <p>A Josana foi criticada – sem razão. Como é que achas que ela se sente? E o que é que ela poderá fazer?</p> <p>O Tiago, que se zanga com muita facilidade, gostava muito de, nessas alturas, tentar não magoar nem os outros nem a si próprio. O que é que achas que o Tiago pode fazer?</p> <p>Quando o que esperas, ansiosamente, não chega a acontecer, como é que reagias?</p> <p>O Luis contou um segredo a um amigo e esse amigo contou-o a outras pessoas. Se estivesses no lugar do Luis, que decisão tomarias?</p> <p>Quando estás muito preocupado, angustiado, o que é que costumás fazer para te sentires mais calmo e relaxado?</p>

AUTORESPONSABILIZAÇÃO PELOS COMPORTAMENTOS	
Propósito	<ul style="list-style-type: none"> -Identificar comportamentos responsáveis na relação com o outro em situações concretas; - Autoavaliar os seus comportamentos face a situações semelhantes.
Procedimentos Estratégias	<ul style="list-style-type: none"> -Simulação de situações da vida no dia-a-dia das pessoas, com comportamentos semelhantes aos dos alunos na sala de aula; -Reflexão na turma sobre os comportamentos das pessoas intervenientes em cada situação; -Avaliação do comportamento mais assertivo e vantagens na relação com o outro; -Avaliação do comportamento menos assertivo e consequências para a pessoa na relação com o outro.
Envolvimento dos alunos	<p>Cognitivo: “Os alunos traçaram planos de resolução dos problemas, indicando soluções”.</p> <p>Emocional: “Os alunos aproveitaram estas oportunidades para trazer os seus problemas, alguns, mesmo disfarçando, dizendo que era de um(a) amigo(a)”.</p> <p>Comportamental: “Os alunos seguiram as regras da discussão entre a turma”</p>
Registos materiais da atividade	 <p>• Mexer nas coisas dos outros •</p> <ul style="list-style-type: none"> • Qual é o problema? • O problema foi que o Dr. Daniel mexeu no estogo da Maria sem pedir. • Qual foi a atitude do Dr. Daniel? • A atitude do Dr. Daniel foi mexer no estogo para curiosidade e não pedir desculpa. • Qual foi a atitude da M.^a Maria? • A atitude da M.^a Maria foi resolver o problema com calma. • Como se resolveria o problema? • Pedindo desculpa e comprando-lhe um estogo novo.





MEDIAÇÃO DE CONFLITOS	
Propósito	<p>-Saber resolver conflitos de uma forma pacífica;</p> <p>-Identificar as habilidades sociais essenciais para gerir um conflito.</p>
Procedimentos Estratégias	<p>- Uma situação vivida entre mim e dois alunos, que se desentenderam durante uma das minhas aulas, que retirei-os da sala de aula para resolverem a situação entre eles e fazerem as pazes, serviu de ponto de partida para que eu preparasse para uma aula na semana seguinte, uma atividade prática.</p> <p>-Depois de debatermos todos os passos de como agir face um conflito, pedi voluntários para dramatizarem uma situação.</p> <p>-A turma analisou e registou o processo de mediação e refletiu-se sobre as vantagens da sua prática.</p>
Envolvimento dos alunos	<p>Cognitivo: identificaram vantagens da mediação na resolução de conflitos entre colegas.</p> <p>Emocional: Mostraram interesse pela atividade</p> <p>Comportamental: Seguiram as regras estabelecidas pelo professor</p>
Registos materiais e da atividade	<div> <p>Papel do Mediador de Conflitos</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Escuta atentamente as partes. ✓ Trata igualmente com respeito e compreensão. ✓ Clarifica incompreensões e incorreções devido a más interpretações. ✓ Está atento aos diferentes pontos de acordo ou desacordo de ambas as partes. </div>

AUTOCONTROLO	
Propósito	<ul style="list-style-type: none"> - Saber controlar as suas emoções - Identificar as suas características emocionais - Superar medos e receios
Procedimentos Estratégias	<ul style="list-style-type: none"> - Elaboração de texto autobiográfico - Na recolha de dados e imagens sobre a sua pessoa os alunos tinham que obrigatoriamente integrar características emocionais. - Os alunos tiveram um mês para fazer o trabalho que foi apresentado por cada aluno da turma em Power Point. - Quando os alunos falavam das suas características emocionais perante a turma a professora ajudava a que todos se envolvessem na reflexão.
Envolvimento dos alunos	<p>Cognitivo: “Apresentaram ideias na discussão e comentaram o trabalho uns dos outros”</p> <p>Emocional: “Com entusiasmo”</p> <p>Comportamental: “Apresentaram o trabalho e ideias de forma organizada”; postura adequada esperando pela sua vez que lhe fosse dada a palavra”</p>
Registos e materiais da atividade	<p><i>Ao fazeres o teu texto autobiográfico tenta completar, de forma sincera as seguintes frases:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Os meus pontos fortes são... - Os meus pontos fracos são... - Fico muito assustado quando... - Quando eu me irrita... - Tenho medo de ... - O que eu não gosto nada é ... - Fico contente quando... - Fico zangado quando... - Eu queria que...

MÓDULO: **COMPETÊNCIAS SOCIAIS E EMOCIONAIS E AUTODISCIPLINA**

AUTOCONTROLO															
Propósito	<ul style="list-style-type: none">-Identificar emoções e sentimentos perante um conflito- Trabalhar dentro de si as emoções														
Procedimentos Estratégias	<ul style="list-style-type: none">- A professora trabalhou com os alunos sobre conflitos e questionou sobre o que tipo de sentimentos e emoções sentiam perante situações de conflito.- Os alunos referiram situações suas de conflito que foram refletidas com a turma.														
Envolvimento dos alunos	<p>Cognitivo: “Conseguiram expressar os seus sentimentos: e discutiram-nos”.</p> <p>Emocional: “Interessados na discussão”</p> <p>Comportamental: “Estiveram atentos”</p>														
Registos e materiais da atividade	<p>Emoções e sentimentos dos alunos de uma turma do 6ºano face a um conflito:</p> <table><tr><td>- Ódio</td><td>Desejei ir embora da escola</td><td>- Desejei ir falar com o(a) professor(a) que mais gosto</td></tr><tr><td>-Falta de controlo</td><td>-Medo dos colegas</td><td>- Vontade de fugir</td></tr><tr><td>- Não tenho amigos</td><td>-Vontade de chorar</td><td>-Desprezo pelo colega</td></tr><tr><td>- Medo de mim</td><td>- Desejei estar junto dos meus pais</td><td>-Vontade de partir tudo</td></tr></table>			- Ódio	Desejei ir embora da escola	- Desejei ir falar com o(a) professor(a) que mais gosto	-Falta de controlo	-Medo dos colegas	- Vontade de fugir	- Não tenho amigos	-Vontade de chorar	-Desprezo pelo colega	- Medo de mim	- Desejei estar junto dos meus pais	-Vontade de partir tudo
- Ódio	Desejei ir embora da escola	- Desejei ir falar com o(a) professor(a) que mais gosto													
-Falta de controlo	-Medo dos colegas	- Vontade de fugir													
- Não tenho amigos	-Vontade de chorar	-Desprezo pelo colega													
- Medo de mim	- Desejei estar junto dos meus pais	-Vontade de partir tudo													

MÓDULO: COMPETÊNCIAS SOCIAIS E EMOCIONAIS E AUTODISCIPLINA

TODOS TÊM PONTOS FORTE E PONTOS FRACOS	
Propósito	<p>-A atividade teve a finalidade dos alunos pensarem e refletirem sobre a diferença do outro ou seja qual a atitude de cada aluno perante a diferença do outro, uma vez que existiam animais muito diversos com características diferentes uns dos outros.</p> <p>-Fazer paralelismos entre os animais e as pessoas. Pessoas mais lentas e outras mais rápidas, pessoas que têm uma personalidade e outras com personalidade diferente, umas com uma certa cor de pele, outras com cor de pele diferente, umas mais tímidas/introvertidas, outras mais extrovertidas.</p> <p>-Perante cenários diferentes os alunos saberem apreciar/valorizar o outro e ver que todas as pessoas têm qualidades e defeitos que devem ser valorizados.</p>
Procedimentos Estratégias	<p>Projetei alguns animais no quadro interativo, como tartaruga, leão, gaivota, camaleão. Pedindo de seguida aos alunos que escolhessem um animal que se identificassem e saber ao mesmo tempo os pontos fortes do animal em causa e saber porque escolheu esse animal e não outro que foi representado</p> <p>- Fui pedindo aos alunos, que justificassem o porquê da sua escolha (observei que alguns alunos gostam de liderança do grupo, por essa razão escolheram o Leão)</p>
Envolvimento dos alunos	<p>- Cognitivo: “Os alunos ficaram mais conscientes dos problemas que nos rodeiam”; “Os alunos mais tímidos conseguiram expressar melhor os seus sentimentos”.</p> <p>-Emocional: “Os alunos estavam expectantes com o assunto a tratar, todos queriam falar ao mesmo tempo e quase todos queriam dar imensas respostas sobre o animal que mencionaram”.</p> <p>- Comportamental: “Os alunos ficaram mais abertos ao diálogo e mais extrovertidos”; “Ficaram mais amigos uns dos outros”.</p>
Registos e materiais da atividade	<div style="display: flex; flex-wrap: wrap; justify-content: space-around;"> <div style="text-align: center;">  <p>Gaivota</p> </div> <div style="text-align: center;">  <p>Camaleão</p> </div> <div style="text-align: center;">  <p>Leão</p> </div> <div style="text-align: center;">  <p>Tartaruga</p> </div> </div>

Anexo 31

- Resultados da avaliação da formação pelo Centro de Formação.

Resultados da avaliação da formação pelo Centro de Formação

	I. Avaliação dos conteúdos				II. Avaliação dos métodos					
	1.	2.	3.	4.	5.	6.1.	6.2.	6.3.	6.4.	7.
ESCOLA Nº1	4	Mediação; trabalhar os valores na sala de aula.	Rotinas, porque onde tenho maior facilidade.	Tempo para atividades práticas.	4	5	5	5	4	5
	5	Autoconsciência de valores e emoções	Vocabulário de otimismo e encorajamento.	_____	5	5	5	5	3	4
	4	Encorajamento/elógio para modificar positivamente comportamentos.	_____	_____	4	4	4	5	4	4
	4	Situações de elogio	_____	_____	4	4	4	4	3	5
	5	Clima positivo na sala de aula	Não me é possível identificar um, todos foram de muito interesse.	Poderia ser extensível a todos os docentes de formação cívica.	5	5	5	5	4	5
	4	Mediação de conflitos/resolução de problemas.	Não consigo selecionar nenhum.	_____	5	4	4	4	4	5
	4	Clima positivo da sala de aula/disciplina com dignidade	_____	_____	5	5	5	5	5	5
	4	Autocontrolo; competências sociais, emocionais e autodisciplina.	_____	_____	5	4	4	4	4	4
	4	Foi a matéria dos conflitos e a forma dos resolver	Gostei de todos os temas que foram trabalhados na formação	Certos temas terem mais horas e mais filmes e exemplos	3	4	4	4	4	4
ESCOLA Nº2	5	Gestão de conflitos e autocontrolo	_____	_____	5	5	5	5	3	5
	5	Gestão de conflitos	_____	_____	5	5	5	5	4	4
	5	Gestão de conflitos	Todos os conteúdos foram interessantes	Nada	5	5	5	5	4	4
	5	Gestão de conflitos	_____	_____	5	5	5	5	5	5
	5	Gestão de conflitos	_____	_____	5	5	5	5	5	5

Nota: Avaliação solicitada pelo Centro de Formação. Ficaram de fora as questões 17 e 18 por só terem interesse para o centro de formação.

Resultados da avaliação da formação (cont.)

ESCOLA Nº1	III. Avaliação das relações de formação						IV. Avaliação dos resultados				
	8.	9.1	9.2	9.3	10	11	12	13	14	15M/15M	16
	5	5	5	5	5	-----	5	5	5	5 5	5
	5	4	5	5	4	-----	5	4	5	4 5	4
	5	5	5	5	5	-----	5	5	5	4 5	4
	5	5	5	5	5	-----	4	4	4	4 4	4
	5	5	5	5	5	-----	5	5	5	4 4	5
	5	5	5	5	5	----- --	5	5	5	4 5	4
	5	5	5	5	5	-----	5	5	5	4 5	5
	5	5	5	4	5	-----	4	4	4	4 4	4
ESCOLA Nº2	5	4	4	4	4	-----	5	5	5	4 5	5
	5	5	5	5	5	-----	5	5	4	5 5	5
	5	5	5	5	5	-----	5	5	5	5 5	5
	5	5	5	5	5	-----	5	5	5	5 5	4
	5	5	5	5	5	-----	5	5	4	5 5	5

Ação de formação: Autodisciplina na sala de aula